

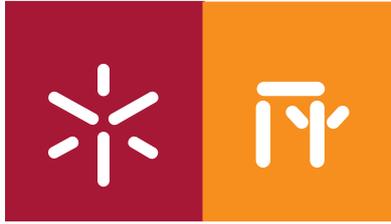


**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Maria do Céu Mateus Caridade

**O Papel da Escola e da Educação em Ciências na Educação Sexual dos Adolescentes: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto**



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

Maria do Céu Mateus Caridade

**O Papel da Escola e da Educação em Ciências  
na Educação Sexual dos Adolescentes:  
Concepções de Professores de Ciências da  
Natureza/ Naturais e de Encarregados de  
Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras  
de Basto**

Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica  
em Ensino das Ciências

Trabalho efectuado sob a orientação da  
**Doutora Maria Teresa Machado Vilaça**

Novembro de 2008

## **DECLARAÇÃO**

Nome: Maria do Céu Mateus Caridade

Correio electrónico: ceucaridade@iol.pt

Telemóvel: 967606314

Número do Bilhete de Identidade: 6965389

Título da dissertação:

O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS ADOLESCENTES: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto

Orientadora: Doutora Maria Teresa Machado Vilaça

Ano de conclusão: 2008

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, 17 de Novembro de 2008

---

(Maria do Céu Mateus Caridade)

## **AGRADECIMENTOS**

No final deste trabalho os meus agradecimentos vão para todos os professores de Ciências e encarregados de educação da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto pela sua pronta e decisiva colaboração neste estudo.

Às minhas amigas e colegas do Conselho Executivo a minha gratidão por toda a ajuda, colaboração e compreensão.

À minha amiga e companheira de mestrado que durante dois anos foi cúmplice, fonte de partilha e de aprendizagem, mas principalmente de motivação, coragem e incentivo para nunca pensar em desistir.

A todos os professores do mestrado que constituírem uma fonte de sabedoria, ensinamento e motivação.

Às especialistas que validaram os instrumentos aplicados nesta investigação, pelas suas sugestões e pelo incentivo que deram para a sua aplicação.

À Doutora Teresa Vilaça o meu mais sincero agradecimento por toda a confiança que sempre demonstrou depositar em mim, o que se traduziu num incentivo determinante para conseguir a realização do meu trabalho. Não posso deixar de lhe manifestar o meu apreço e gratidão por partilhar comigo a sua sabedoria, todo o seu empenho, disponibilidade, dedicação, generosidade e carinho com que sempre me apoiou. O meu muito obrigado.

Aos meus pais, a quem devo tudo o que sou. Ao Carlos, à Ana e à Mariana pela paciência que tiveram em suportar as minhas ausências.



# **O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SEXUAL DOS ADOLESCENTES: Concepções de Professores de Ciências da Natureza/ Naturais e de Encarregados de Educação da Escola EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto**

## **RESUMO**

Actualmente, a educação sexual dos jovens assume uma grande relevância na comunidade escolar. Apesar da variedade de actores que nela participam, os professores de Ciências são tradicionalmente as pessoas chave na sua implementação. A actual legislação realça as parcerias entre a escola e outros actores sociais, tais como a família, os centros de saúde e as organizações não governamentais. Há, também, diferentes pontos de vista relativamente a quem é responsável pela educação sexual e sobre como deverá ser desenvolvida a sua abordagem pedagógica. Como consequência, o objectivo desta investigação é compreender como é que os professores de Ciências e os encarregados de educação se posicionam face ao papel que a escola, em geral, e a Educação em Ciências, em particular, devem assumir na educação sexual nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Este estudo, de natureza qualitativa, envolve todos os professores de Ciências da escola em causa (n=12) e uma amostra propositada de encarregados de educação (n=12), distribuídos equitativamente pelos dois níveis de ensino. Os dados recolhidos através de uma entrevista semi-directiva, evidenciam uma concordância entre as concepções dos professores e dos encarregados de educação sobre a educação sexual.

Assim, os entrevistados revelam uma atitude positiva face a projectos de educação sexual compreensivos na comunidade escolar; estabelecem objectivos principalmente relacionados com o conhecimento cognitivo em detrimento dos relacionados com as atitudes e valores; identificam temas e problemas, maioritariamente do domínio biológico; defendem estratégias activas e parcerias, essencialmente com o centro de saúde; e consideram que a abordagem pedagógica da educação sexual nesta escola deve ser semelhante à realizada nas outras escolas. Finalmente, reconhecem o papel chave da Educação em Ciências na educação sexual, embora a conceptualizem como uma área de natureza transversal.

Os resultados deste estudo sugerem entre outros aspectos, a necessidade de promover a formação de professores de Ciências em educação sexual orientada para o desenvolvimento de atitudes e valores, bem como, uma melhor articulação entre as diferentes áreas curriculares e a parceria entre pais e professores.



**SCHOOL AND SCIENCE EDUCATION ROLES IN ADOLESCENTS' SEX EDUCATION: Cabeceiras de Basto lower secondary school (5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades) Natural Sciences teachers' and parents' conceptions**

**ABSTRACT**

Nowadays, the sex education of youths assumes a great relevance in the school community. Besides the great variety of participating actors, Science teachers are by tradition, considered the key-persons in its development. The current legislation enhances the partnerships between the school and other social actors, such as the family, health centres and non-governmental associations. There are also different points of view concerning those who are responsible for sex education and the manner in which its pedagogical approach should be developed. Therefore, the objective of this research is to understand how science teachers and parents face the role which the school, in general, and Science Education, in particular, should assume in sex education in lower secondary schools (5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades).

This is a qualitative study involving all the science teachers from lower secondary school (5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades) of Cabeceiras de Basto, Portugal (n=12) and a purposeful sample of 12 parents (n=12), distributed equally by the two levels (5<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> years and 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> years). Data which were collected through a semi-structured interview, reveal that the conceptions of teachers and parents regarding sex education are similar.

The interviewees show a positive attitude in relationship to comprehensive sex education projects in these school contexts; establish objectives principally related to cognitive knowledge in spite of those related to attitudes and values; identify themes and problems essentially in the biological domain and defend active strategies and partnerships principally with the health centre; and consider that the pedagogical approach to sex education in this school must be similar to that of other schools. Finally, they recognize the key role of Science education in sex education, although considering the transversal nature of this area.

Among other aspects, the results of this study suggest the necessity to promote the sex education training of Science teachers, oriented to the development of attitudes and values, as well as the improvement of the articulation between the different curricular areas and the communication and partnerships between parents and teachers.



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	xiii
LISTA DE QUADROS .....	xv
LISTA DE TABELAS .....	xvii
LISTA DE FIGURAS .....	xix

### CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1.Introdução .....	1
1.2.Contextualização geral da investigação .....	1
1.2.1. A escola e a família .....	2
1.2.2. Educação para a saúde, educação sexual e a escola .....	7
1.2.3. Educação em Ciências e educação sexual .....	10
1.2.4. A educação sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto..	12
1.3.Questões de investigação .....	16
1.4.Importância do estudo .....	19
1.5.Limitações da investigação .....	20
1.6.Plano geral da dissertação .....	21

### CAPÍTULO II- REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Introdução.....	23
2.2. Promoção da saúde sexual na adolescência .....	24
2.2.1. Sexualidade e afectividade .....	24
2.2.2. Comportamento sexual na adolescência .....	29
2.3. Prevenção de condições negativas na saúde sexual dos adolescentes .....	36
2.3.1. Prevenção da gravidez não desejada .....	36
2.3.2. Prevenção da infecção pelo VIH/SIDA e outras ISTs .....	41
2.3.3. Educar para procurar ajuda nas disfunções sexuais .....	43

2.3.4. Educar para não ser vítima de indivíduos com algumas parafilias...	45
2.4. Educação em Ciências e educação sexual na comunidade escolar .....	48
2.4.1. Enquadramento da educação sexual no currículo nacional de Ciências e na legislação Portuguesa .....	48
2.4.2. Investigação em educação sexual na comunidade escolar .....	55
2.5. Aspectos específicos da Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares em programas de educação sexual .....	65
2.5.1. Educação sexual em meio escolar (Portugal) .....	65
2.5.2. Educação afectivo-sexual (Espanha, País Basco) .....	70
2.5.3. Educação para a sexualidade e as relações (Inglaterra) .....	76
2.5.4. Educação para a sexualidade compreensiva (Estados Unidos) .....	79
2.5.5. Educação para a saúde sexual (Canadá) .....	84
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	
3.1. Introdução .....	91
3.2. Descrição do estudo .....	91
3.3. Selecção e caracterização da população e amostra .....	93
3.3.1. População e amostra dos professores de Ciências .....	94
3.3.2. População e amostra dos encarregados de educação .....	95
3.4. Selecção da técnica de investigação .....	97
3.5. Elaboração e validação do instrumento de investigação .....	99
3.6. Recolha de dados .....	101
3.7. Tratamento e análise de dados .....	103
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO RESULTADOS	
4.1. Introdução.....	105
4.2. Concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre a educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos e na EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto .....	105
4.2.1. Objectivos da educação sexual .....	105

4.2.2. Temas e problemas na educação sexual .....	117
4.2.3. Co-parcerias a estabelecer pela escola para a educação sexual .....	119
4.2.4. Método e técnicas em educação sexual .....	126
4.2.5. Avaliação em educação sexual .....	134
4.2.6. Barreiras na implementação da educação sexual .....	137
4.2.7. Factores facilitadores da educação sexual em meio escolar .....	143
4.3. Concepções dos professores e encarregados de educação sobre os con- tributos para educação sexual da Educação em Ciências e de outras áreas curriculares .....	146
4.3.1. Papel das disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Naturais na educação sexual .....	148
4.3.2. Papel das outras áreas curriculares na educação sexual .....	151
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES	
5.1. Introdução .....	157
5.2. Conclusões da investigação .....	157
5.3. Implicações dos resultados da investigação .....	160
5.4. Sugestões para futuras investigações .....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	165
ANEXOS	
Anexo 1. Protocolo da entrevista a professores e encarregados de educação .....	175



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAE - Auxiliar da Acção Educativa  
AP - Área de Projecto  
APF - Associação para o Planeamento Familiar  
CAJ - Centro de Atendimento a Jovens  
CAN - Centro de Apoio Nacional  
CNE - Comissão Nacional da Educação  
CPCJ - Comissão de Protecção de Crianças e Jovens  
CVEDT - Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis  
DfEE - Department for Education and Employment  
DGS - Direcção-Geral de Saúde  
DSTs - Doenças Sexualmente Transmissíveis  
E - Encarregado de Educação  
EB - Escola Básica  
EE - Encarregado de Educação  
EIAC-STD – Expert Interdisciplinary Advisor Committee on sexually Transmitted Diseases in Children and Youth  
EMRC - Educação Moral e Religiosa Católica  
En. Ed - Encarregado de Educação  
Ent. E - Entrevista a Encarregado de Educação  
Ent. P - Entrevista a Professor  
EPS - Educação para a Saúde  
ES - Educação Sexual  
EV - Educação Visual  
EVT- Educação Visual e Tecnológica  
FC - Formação Cívica  
GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual  
HBSC - Health Behaviour in School-aged Children  
INE - Instituto Nacional de Estatística  
ISTs - Infecções Sexualmente Transmissíveis

ME - Ministério da Educação

MS - Ministério da Saúde

OMS - Organização Mundial de Saúde

P- Professor

PA - Portadores Assintomáticos

PES - Programa de Promoção e Educação para a Saúde

PNS - Plano Nacional de Saúde

PSHE – Personal, Social and Health Education

SIDA - Síndrome Imunodeficiência Adquirida

SIECCAN – The Sex Information and Education Council of Canada

SIECUS - Sexuality Information and Education Council of the United States

UNFPA - United Nations Population Fund

UPV/EHU - Universidade do País Basco Euskal Herriko Unibertsitate

VIH - Vírus da Imunodeficiência Humana

WHO - World Health Organization

## LISTA DE QUADROS

1: Objectivos da educação sexual em Portugal para os 2.º e 3.º ciclos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	68
2: Conteúdos da educação sexual em Portugal para os 2.º e 3.º ciclos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	69
3: Metodologias e estratégias da educação sexual em Portugal .....	70
4: Objectivos da educação sexual em Espanha no País Basco relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	73
5: Conteúdos da educação sexual em Espanha no País Basco relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	74
6: Metodologias e estratégias da educação sexual em Espanha no País Basco.	75
7: Objectivos da educação sexual em Inglaterra relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	76
8: Conteúdos da educação sexual em Inglaterra relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	77
9: Metodologias e estratégias da educação sexual em Inglaterra .....	78
10: Objectivos da educação sexual nos Estados Unidos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	81
11: Conteúdos da educação sexual nos Estados Unidos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	83
12: Metodologias e estratégias da educação sexual nos Estados Unidos .....	84
13: Objectivos da educação sexual no Canadá relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	86
14: Conteúdos da educação sexual no Canadá relacionados especificamente	

com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares .....	88
15: Metodologias e estratégias da educação sexual no Canadá .....	89
16: Estrutura do protocolo de entrevista a professores e encarregados de educação .....	100

## LISTA DE TABELAS

1: Caracterização da amostra de Professores de Ciências .....	94
2: Caracterização da amostra de Encarregados de Educação .....	96
3: Razões para se fazer ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	106
4: Objectivos da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	107
5: Grau de acordo ou desacordo com a diferenciação regional da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	108
6: Razões para não haver diferenciação regional da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	109
7: Razões para haver diferenciação regional da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	110
8: Necessidades de formação em ES dos alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto .....	112
9: Evidências em que se baseiam para fundamentar as necessidades de formação em ES dos alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto .....	113
10: Fontes de informação sobre sexualidade dos alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto .....	114
11: Influência das fontes de informação sobre sexualidade nos alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto .....	115
12: Temas de ES a abordar nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	118
13: Colaboração a estabelecer na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	120
14: Tipo de colaboração a estabelecer na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	121
15: Contributos dos colaboradores na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	122
16: Contributos dos encarregados de educação na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	123
17: Contributos dos auxiliares de acção educativa na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	125
18: Actividades que devem ser usadas na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	127
19: Razões para a utilização de histórias reais na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico..	128
20: Separação ou não dos alunos por género na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico ..	130
21: Razões para se utilizarem grupos mistos de alunos em ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	131

22: Razões para se utilizarem às vezes grupos de alunos mistos outras vezes separados por género em ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	132
23: Avaliação dos projectos de ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	134
24: Quem deve ser avaliado e o que se deve avaliar na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	135
25: Quem deve avaliar na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	136
26: Barreiras na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico centradas no professor e nos alunos .....	138
27: Barreiras na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico centradas nos pais .....	140
28: Barreiras na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico no professor e nos auxiliares de acção educativa, na escola e no meio .....	141
29: Factores facilitadores da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	144
30: Áreas curriculares de integração da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	147
31: Razões para a disciplina de Ciências contribuir para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	148
32: Temas de ES a abordar em Ciências nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	149
33: Razões para a Área de Projecto e Formação Cívica contribuírem para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	152
34: Opinião sobre a contribuição do Gabinete de Apoio aos Alunos na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	152
35: Razões para o Gabinete de Apoio aos Alunos contribuir para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	153
36: Razões para o Gabinete de Apoio aos Alunos não contribuir para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico .....	154
37: Quem deve estar no Gabinete de Apoio aos Alunos .....	155

## LISTA DE FIGURAS

1: Um exemplo ilustrado da Abordagem Multidimensional para a Educação Sexual nos adolescentes .....	60
2: Temas que suportam a dimensão universal da educação sexual experienciada por professores e pais .....	63



# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUÇÃO**

### **1.1. Introdução**

Neste primeiro capítulo é feita, em cinco secções, a contextualização da investigação desenvolvida. Na primeira secção, a contextualização geral da investigação (1.2) visa fazer uma identificação e apresentação inicial do problema que é objecto de investigação nesta dissertação. Em seguida, são definidas as questões de investigação que orientam este trabalho e os objectivos de investigação (1.3). Posteriormente, realça-se a importância da investigação utilizando argumentos sobre a relevância do envolvimento dos professores e encarregados de educação na educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico (1.4), indicam-se as principais limitações da investigação realizada (1.5) e descreve-se o plano geral da dissertação (1.6).

### **1.2. Contextualização geral da investigação**

Assumindo que a educação sexual é um meio de promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, interessa compreender o que é que os encarregados de educação e os professores pensam sobre esta temática no contexto da adolescência. De facto, é na família que a criança encontra o ambiente mais importante para o seu desenvolvimento - o seu primeiro grupo social - e é na escola que passa uma grande parte do seu tempo - o local por onde indubitavelmente acede a outros modos de educação complementares e parceiros do seio familiar (Oliveira, 1994).

Por outro lado, importa ter presente que a educação sexual abarca conceitos biológicos, aspectos psicológicos, sociais e éticos e deve ser abordada numa perspectiva de Educação para a Saúde, respeitando o desenvolvimento integral dos alunos, o que envolve, necessariamente, a Escola em geral e as Ciências Naturais/Natureza em particular.

Tendo presente a relevância que a educação sexual dos jovens assume nos nossos dias, a variedade de intervenientes no processo educativo, assim como a importância atribuída pela legislação em vigor às parcerias, nomeadamente à escola/família e, ainda, os diferentes pontos de vista relativamente a quem compete fazer a educação sexual, sublinhamos que a questão que preside a esta investigação passa por saber como se posicionam professores de ciências e encarregados de educação face ao papel que a Escola deve desempenhar na educação sexual.

### **1.2.1. A escola e a família**

Na sociedade actual, a vida e até o destino de cada família estão ligados à escola, não só a partir do momento em que as suas crianças a frequentam, mas desde que nascem (Perrenoud, 2001). A escola, para este autor, passa a ser uma componente quotidiana que obriga a que cada família se organize em função dos horários, das exigências feitas por parte da escola, das despesas inerentes à sua frequência, dos juízos produzidos, das inúmeras decisões que toma e até das expectativas que provoca nas crianças que, pelo menos durante quinze anos da sua vida, lhe estão próximas a maior parte do dia.

No entanto, quando se pretende analisar as relações escola/ família é necessário ter presente que nem todas as famílias têm sobre a escola a mesma visão, nem vivem a escolaridade dos seus filhos da mesma forma. Se para uns a escola é fonte de alegria e felicidade, para outros é nela que reside a razão de inúmeros conflitos e humilhações, os quais residem, entre outros aspectos, no comportamento ou no desempenho escolar dos seus filhos (Perrenoud, 2001).

De entre as muitas tarefas do professor, a função de complementaridade com os pais tem de ser assumida, dado que o comportamento escolar do aluno é influenciado pelo ambiente familiar, assim como o comportamento que este terá em casa passa pelo que viveu na escola (Teixeira, 2003). A família é, por excelência, um sistema aberto e, por isso, sujeito a influências vindas do exterior, nomeadamente da escola. Contudo, a família apresenta-se, por vezes, como um sistema fragmentado, onde pai e mãe estão longe de se apresentarem como uma frente unida. Os professores confrontam-se frequentemente com situações onde pai e mãe manifestam atitudes, expectativas e práticas diferentes (Perrenoud, 2001).

Neste sentido, importa, por isso, quando se lida com a família, ter presente que nem sempre estamos perante um sistema monolítico, mas antes, perante um grupo onde cada um dos

seus elementos procura exercer a sua influência sobre o conjunto. Do mesmo modo, é fundamental não esquecer que a diversidade das famílias é cada vez maior, o que dificulta a definição do conceito de família (Perrenoud, 2001). Interessa, ainda, e de acordo com este autor, considerar como família o grupo no qual cada criança vive, até porque muitas vezes, não obstante a família contar com a presença do pai e da mãe, não são eles que assumem as verdadeiras responsabilidades sobre a escolaridade, mas antes um outro elemento da família como um tio, um irmão mais velho ou o avô. Esta perspectiva vem ao encontro do conceito de família defendido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e apresentado por Pereira e Freitas (2001):

O conceito de Família não pode ser limitado a laços de sangue, casa, parceria sexual ou adoção. Qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e destino comum, deve ser encarado como família. Assim congregações religiosas, grupos de suporte, “gangs”, membros de rua, redes de organização não governamentais, podem ser vistos como famílias (p. 30).

É na família que a criança encontra o ambiente mais importante para o seu desenvolvimento, o seu primeiro grupo social, o local onde passa uma grande parte do tempo e, por isso, é determinante no desenvolvimento da sua personalidade. No entanto, e dado que a educação passa indubitavelmente pela escola, interessa compreender o que os pais pensam da educação dos seus filhos, não só da educação em geral mas, também, da educação escolar, sexual e moral (Oliveira, 1994). Só conhecendo as perspectivas dos pais no âmbito da educação dos jovens, se pode estabelecer uma efectiva parceria entre escola e família, onde cada um possa conhecer e assumir as suas responsabilidades.

Nas últimas décadas do século vinte foi pedido aos pais diferentes formas de participação na vida escolar dos seus filhos, desde o reforço das aprendizagens escolares, à complementaridade recíproca entre a escola e a família ou até ao compromisso com a vida escolar dos seus filhos (Oliveira, 1994). De acordo com Vilaça (2006), “a família foi desde o início descrita na Lei Portuguesa como a pedra angular da educação sexual na escola” (p. 472), no entanto, os professores, médicos e psicólogos entrevistados no seu estudo referiram sistematicamente a falta de colaboração dos pais nas actividades da escola, embora colaborem mais na área da educação sexual do que nas outras áreas para que são solicitados.

Os professores têm, por vezes, dificuldades em estabelecer relações com os pais dos meios rurais, invocando razões culturais. Porém, são os pais dos grupos sociais intermédios ou mais elevados quem mais temem, dado se encontrarem numa situação de igualdade ou até superiori-

dade cultural que lhes permite questionar com mais facilidade e frequência a vida escolar dos seus filhos, o que em si, pode constituir uma ameaça ou um perigo para os professores (Lima, 2002). A maior parte dos professores entrevistados por Vilaça (2006) considerou que a opinião dos pais sobre a educação sexual depende muito se o meio é rural ou urbano. No entanto, a maior parte desses professores também referiu que geralmente “os pais que iam à escola a reuniões de educação sexual, independentemente do meio ser rural ou urbano, concordavam e até se sentiam aliviados por esses assuntos serem tratados na escola” (Vilaça, 2006, p. 473). Nesse estudo, os mesmos professores referiram que os mitos ou medos dos pais sobre a educação sexual eram algumas das barreiras que enfrentavam ao implementar a educação sexual na escola. Nomeadamente, duas das suas maiores preocupações eram a sua percepção de que os pais pensavam que a educação sexual era apenas falar de comportamento sexual e que encorajava o início das relações sexuais. Outra preocupação manifestada era pensarem que a maior parte dos pais considerava que a educação sexual era apenas responsabilidade dos pais no seio da família.

Escola e família, constituem dois sistemas que não se podem ignorar, são interdependentes, fazendo a escola parte da vida de cada família que tem filhos em idade escolar. Da mesma forma a família acaba por, directa ou indirectamente, exercer algum tipo de controlo sobre a escola, particularmente em países como é exemplo Portugal, onde a lei não só prevê a participação, mas também estimula e incentiva a intervenção dos pais na vida escolar dos seus filhos (Oliveira, 1994).

O número de pais que individual ou colectivamente procuram intervir na forma como a escola lida com os seus filhos tem, nos últimos vinte anos, aumentado significativamente e a prová-lo está o desenvolvimento das associações de pais. Contudo, a escola tem reagido à participação dos pais de formas muito diversificadas, umas vezes demonstrando a abertura necessária, outras vezes adoptando uma postura defensiva, fechando-se atrás dos seus muros. Torna-se, por isso, imperioso que escola e família estabeleçam relações harmoniosas, promovendo um diálogo permanente, aberto e construtivo (Montadon & Perrenoud, 2001), o que não é tarefa fácil dado que o diálogo é desigual e frágil ou mesmo impossível. A evolução quer da escola quer da família tem acentuando os desafios na comunicação entre as mesmas. No entanto, a escola, dada a grande diversidade de pontos de vista por parte quer dos professores quer dos pais, está, ainda, muito longe de reconhecer os pais como parceiros efectivos (Montadon, 2001).

Apesar das dificuldades existentes nas relações entre pais e escola, a formação de uma parceria efectiva entre famílias, comunidades, professores e dirigentes escolares é indispensável

para se conseguir uma boa educação para todas as crianças, independentemente da sua condição económica e social (Davies, 2003). Em Portugal, assim como noutros países, as parcerias são possíveis, em todos os tipos de escolas, comunidades e em qualquer nível de ensino.

Para melhor compreender a forma como os pais percebem a educação dos seus filhos, Oliveira (1994) refere os resultados de um estudo feito com 100 casais portugueses onde se pode concluir que os pais demonstram ter uma imagem positiva da escola, não obstante gostassem de se ver mais envolvidos na vida escolar. O estudo revela que a maior preocupação dos pais são os resultados escolares obtidos pelos seus filhos e os tempos livres passados na escola e reconhecem que o ambiente familiar tem uma grande importância no sucesso educativo.

Segundo Musiti (2003), são vários os trabalhos que demonstram ser vantajoso para os alunos, mas também para os pais, famílias, professores, escola e relações escola/família, a existência de uma efectiva participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Quando esta existe, o autor considera que conseguem obter-se bons resultados na prevenção da dependência das drogas, absentismo escolar, problemas comportamentais e de aprendizagem.

Também no que respeita à educação sexual as relações escola/família são determinantes. É inquestionável a importância que a família assume na educação sexual das crianças e jovens, uma vez que a vivência da sexualidade é um dos elementos do processo de desenvolvimento global do indivíduo, no qual a família é o primeiro e principal agente. Por outro lado, a educação sexual toca aspectos íntimos, sensíveis e relativos a valores, o que dá às famílias o direito de se pronunciarem. Neste sentido, toda e qualquer intervenção do Estado terá de se subordinar às opções escolhidas pelas famílias, o que implica a necessidade de as envolver no processo educativo (Dias, Ramalheira, Marques, Seabra & Antunes, 2002).

No entanto, tal como é assumido nas linhas orientadoras sobre Educação Sexual em Meio Escolar emanadas pelos Ministérios da Educação e da Saúde (2000) portugueses, a integração das crianças e jovens em contextos socialmente diferenciados, onde experimentam vivências distintas, as quais conduzem a diferentes aprendizagens, nomeadamente no que respeita à sexualidade, obriga a considerar vários agentes educativos exteriores à família. A escola é sem dúvida um destes contextos, o qual assume um papel determinante na educação dos jovens, não só pela abordagem curricular de determinados conteúdos, mas também pela influência do grupo de amigos.

Por outro lado, a educação sexual abarca conceitos biológicos, aspectos psicológicos, sociais e éticos, numa perspectiva de educação para a saúde, respeitando o desenvolvimento integral dos alunos, o que envolve, necessariamente a escola (Muñoz, 1998). Os professores, na perspectiva deste autor, devem ser detentores de formação adequada, sendo a participação dos pais fundamental, não só como reforço das aprendizagens mas também como ponto de referência, onde cada jovem tem a oportunidade de expor os seus problemas e dificuldades e encontrar o apoio, o entendimento e o afecto de que necessita: professores e pais têm de ser o eixo da educação sexual.

A articulação entre escola e família, no âmbito da educação sexual, é assim assumida como um imperativo. Não obstante poderem existir algumas divergências entre pais e profissionais da educação, decorrentes de diferentes posicionamentos ideológicos, culturais e religiosos, importa não os negligenciar, mas antes, procurar esbatê-los, tendo presente que os interesses dos alunos devem ser salvaguardados. Esta articulação entre escola e família na educação sexual na comunidade escolar é referida por Vilaça (2008) como uma das mais valias dos projectos de educação sexual orientados para a acção e participação dos alunos. A investigadora refere que nas quinze escolas de vários concelhos do Distrito de Braga que participaram num projecto seguindo essa metodologia, a participação dos pais no projecto foi feita no início, quando em todas as escolas foram informados sobre ele e se lhes pediu a sua opinião mas, por decisão dos professores, sem lhes pedir permissão para o fazer, uma vez que a educação sexual é legalmente obrigatória na comunidade escolar. Na maior parte dessas escolas, os pais também participaram em actividades que os alunos levaram para casa, para fazer com a sua colaboração ou simplesmente para lhes pedir a sua opinião. Também houve um grande número de pais (excepto numa escola) presentes nas acções preparadas pelos filhos. Essa participação foi feita a dois níveis: na preparação da sessão fazendo bolos para o lanche convívio e na participação activa durante a acção. De acordo com a investigadora, na opinião dos filhos e dos pais o projecto serviu como mola impulsadora para o diálogo sobre sexualidade em casa. Para alguns alunos desse projecto, os pais atribuem à escola parte do papel da educação sexual dos filhos e sentem-se orgulhosos com a publicação do seu trabalho num website. Para outros alunos:

os pais agradecem à escola por esta fazer educação sexual, porque lhes facilita o trabalho de o fazer, ajuda-os a interagir com os filhos (porque lhes tira dúvidas como adultos e cria contextos adequados para o diálogo pais - filhos) ou porque deixam de ter a responsabilidade de o fazer uma vez que o assunto é tratado na escola (Vilaça, 2008, p. 148).

Segundo a investigadora, os alunos também referiram que um dos efeitos das acção que realizaram com os pais na escola foi originarem uma mudança positiva nos diálogos em família sobre sexualidade. Nesse estudo, a opinião manifestada pela maior parte dos pais entrevistados no final das acções foi muito semelhante à percepção que os filhos tinham sobre o que os pais pensavam.

Partilhando da perspectiva de Metcalfe, Weare, Wijnsma, Williams e Young (2001), acreditamos que à escola cabe a responsabilidade de criar um clima onde, conjuntamente com os pais, seja possível discutir qual o papel e as responsabilidades de cada um. A educação para a saúde em geral e a educação sexual em particular, constituem uma área privilegiada do currículo que pode tomar a dianteira no fortalecimento das relações escola/família.

### **1.2.2. Educação para saúde, educação sexual e a escola**

A importância da educação para a saúde na Escola já foi reconhecida há muito tempo. A prova-lo estão as inúmeras publicações e acontecimentos patrocinados pela Organização Mundial de Saúde, quase desde a formação da própria instituição (Moreno *et al.*, 1997). Segundo o autor, pode referir-se como exemplo a informação internacional da OMS sobre a conduta das crianças em idade escolar, o programa global sobre a SIDA, a formação da Divisão de Educação para a Saúde e Promoção da Saúde da OMS e o desenvolvimento de Centros Colaboradores da OMS promotores do interesse pela Saúde Escolar, distribuídos pelo mundo.

A primeira definição de saúde proposta pela OMS em 1947, e referida por Metcalfe e colaboradores (2001), considera a saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não a mera ausência de doença ou enfermidade” (p. 13). Não obstante esta definição representar um importante passo no campo da saúde, foi alvo de muitas críticas não só por representar um grande idealismo, mas também pelo facto de não contemplar uma interacção dinâmica entre as diferentes dimensões (Metcalfe *et al.*, 2001). Ao longo dos tempos esta primeira definição de saúde foi sofrendo alterações. A visão adoptada a partir da Conferência de Alma-Ata (OMS, 1978) passou a incluir a dimensão técnico-científica, onde a prevenção, a protecção e promoção ganham relevância e uma dimensão social e cultural. Estas alterações são importantes, dado considerarem que as melhorias nas condições de vida conduzem a atitudes mais exigentes

face à saúde, como se refere no Relatório de Progresso do Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (Ministério da Educação, 2007).

Depois da Conferência de Ottawa (OMS, 1986) a saúde passa a ser considerada como um processo, uma direcção e uma dinâmica na qual o cidadão é entendido como um actor activo na procura individual e na construção do bem-estar, deixando a saúde de ser considerada apenas como a ausência de sintomas físicos e psicológicos ou como um “estado de bem-estar”.

Pela análise do Relatório de Progresso apresentado pelo GTES (Ministério da Educação, 2007), pode verificar-se que a escola tem sido encarada como o local privilegiado para criar hábitos de vida saudáveis, onde se procura levar os jovens a assumirem-se como competentes, felizes e valorizados na criação e manutenção de estilos de vida saudáveis, ou seja, fazer promoção e educação para a saúde passa pelo comprometimento, participação e responsabilização do indivíduo, de forma a que se traduza na melhoria da vida de cada cidadão. Na perspectiva deste grupo de trabalho, a educação sexual deve ser incluída na área da educação para a saúde, sem, no entanto, a reduzir a uma visão meramente biológica, mecanicista e sanitaria, mas antes, sublinhar o seu carácter holístico, cultural e fenomenológico, indo, por isso, de encontro ao conceito de saúde que a OMS tem vindo a assumir. Defende-se, no que respeita à educação sexual, uma abordagem mais abrangente de educação para a saúde.

Neste sentido, e na perspectiva deste grupo de trabalho, importa ter presente que os objectivos inerentes à educação sexual não se restringem à diminuição dos comportamentos de risco, conducentes a doenças sexualmente transmissíveis ou à gravidez precoce, mas antes preconizam a qualidade das relações interpessoais e a qualidade da vivência da intimidade de forma histórica, social ou culturalmente contextualizada.

Os principais objectivos da educação sexual passam pelo apoio, ajuda, cooperação e auxílio que deve ser dado aos jovens ao longo do seu processo de desenvolvimento fisiológico, psicológico, emocional, cultural e moral. Também é objectivo da educação sexual promover o respeito por si próprio e pelos outros e proporcionar as condições necessárias à sua transição para a vida adulta, para que possam desenvolver competências de autonomia e adoptem comportamentos responsáveis (Dias *et al.*, 2002).

O desenvolvimento do indivíduo como pessoa passa, indubitavelmente, pela sexualidade e pela afectividade, pelo que a escola, em colaboração com as famílias, não se pode demitir das suas responsabilidades, tendo presente que na sociedade actual os jovens são diariamente, e de

formas diversas, confrontados com esta temática (Moreno *et al.*, 1997). Fazer educação sexual em meio escolar obriga a ter presente a noção de sexualidade, que é, na perspectiva da OMS:

uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura, intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, acções e interacções e, isso, influencia também a nossa saúde física e mental (segundo Pereira & Freitas, 2001, p. 13-14).

Efectivamente, trata-se de um conceito suficientemente abrangente, capaz de contemplar as várias dimensões do desenvolvimento do indivíduo e as relações que estabelece com os outros, pelo que se considera que deve ser tomada em linha de conta quando se trabalha a temática da educação sexual.

Actualmente na sociedade portuguesa, assim como em outras sociedades europeias e ocidentais, a sexualidade, nomeadamente a sexualidade juvenil, é encarada segundo perspectivas diferentes, consequência do posicionamento ideológico, religioso e cultural que cada um assume (Vilar, 2001a), não sendo consensual o papel que cabe à escola no âmbito desta temática. No entanto, as linhas orientadoras portuguesas sobre Educação Sexual em Meio Escolar (Ministérios da Educação e Ministério da Saúde, 2000) assumem a educação sexual como uma parte integrante do processo de promoção da saúde em meio escolar, nas dimensões curricular, psicossocial, ecológica, comunitária e organizacional, o que confere responsabilidades à escola.

As mesmas linhas orientadoras reflectem sobre alguns dos argumentos que têm sido apresentados pelos defensores do não envolvimento da escola na educação sexual das crianças e jovens, como é o caso de alguns grupos religiosos. Entre esses vários argumentos, um dos mais frequentes está relacionado com o facto de que falar em sexualidade em contextos formais pode funcionar como um incentivo a práticas sexuais precoces, o que é contrariado por inúmeros estudos realizados nesta área.

A convicção de que é à família, e não à escola, que compete a educação sexual é outro argumento apresentado a favor da exclusão da escola na abordagem desta temática. No entanto, e de acordo com a posição dos Ministérios da Educação e da Saúde, não é possível separar os vários agentes da socialização, não existem dados fiáveis que demonstrem que os pais se opõem ao envolvimento da escola na educação sexual e a abordagem desta temática na escola pode constituir uma verdadeira oportunidade para que em família estes assuntos sejam abordados. Um estudo, já referido, realizado em quinze escolas do Distrito de Braga (Vilaça, 2008), mostrou que

de acordo com os alunos e os pais, os projectos de educação sexual desenvolvidos nas escolas que envolveram acções para pais com alunos, professores e especialistas como co-parceiros da sua planificação, implementação e avaliação aumentava esse diálogo em família.

Por último, os opositores à inclusão da educação sexual no meio escolar, argumentam que a sexualidade não se ensina, mas aprende-se ao longo da vida. Para os responsáveis pela publicação das referidas linhas orientadoras, todos os agentes sociológicos, nos quais se inclui a escola, estão de alguma forma envolvidos no processo da socialização sexual. A escola não se pode, por isso, demitir das suas responsabilidades.

Pela análise das linhas orientadoras sobre Educação Sexual em Meio Escolar, poder dizer-se que os Ministérios da Educação e da Saúde (2000) assumem, inequivocamente, uma postura na qual se defende que a responsabilidade na educação sexual das crianças e jovens cabe quer à família, quer à escola e que esta deve ser integrada numa abordagem de educação para a saúde.

### ***1.2.3. Educação em Ciências e educação sexual***

A educação sexual é uma vertente da Educação que engloba componentes biológicas, psicológicas, éticas e culturais, as quais têm de fazer parte, obrigatória, de qualquer programa de educação sexual a implementar em meio escolar (Lópes, 1990; Zapian, 2002, 2003; Vilaça, 2006).

Quando se questiona qual o caminho a seguir aquando da implementação da educação sexual, uma vez assumida a sua integração curricular, é frequente debater se o melhor será uma abordagem transdisciplinar, que envolva todas ou algumas disciplinas do currículo ou a criação de uma disciplina específica.

Há quem reconheça que no actual sistema educativo português a implementação da educação sexual numa só disciplina traria as vantagens de conseguir-se uma abordagem disciplinar específica e não haveria necessidade de exigir formação nesta área a todos os professores. Por outro lado, uma abordagem transversal que envolva as várias disciplinas e as áreas curriculares não disciplinares, encontra muitos adeptos entre os especialistas da área e até no próprio meio escolar, dado ser mais congruente com a temática da sexualidade, a qual exige o contributo de várias áreas do conhecimento (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996). Também a actual legislação contempla uma abordagem que envolva, de forma sistematizada, todas as componentes que a escola

possui, nomeadamente disciplinas tradicionalmente ligadas à saúde como a Biologia, Ciências da Natureza e a Psicologia.

Efectivamente, a dimensão biológica implica que os jovens compreendam a morfologia não só dos sistemas reprodutores humanos, mas também de todos os outros sistemas do organismo, a fisiologia da reprodução humana, os métodos contraceptivos e as doenças sexualmente transmissíveis, o que determina a necessidade de encontrar uma disciplina cujas orientações curriculares permitam a introdução dos aspectos biológicos da sexualidade humana.

Na opinião de um grupo de 87 professores do Distrito de Braga, de vários grupos disciplinares, os projectos de educação sexual devem envolver turmas de vários níveis de ensino (92%), ocupar um período lectivo em todos os anos de escolaridade (51,7%) ou, na opinião de 20,7% dos inquiridos deveria ocupar um período em todos os anos de escolaridade, em simultâneo com o funcionamento de um gabinete de apoio aos alunos durante todo o ano lectivo. No que se refere à forma de integrar a educação sexual, 94,2% consideram que deve ser feita nas actividades de enriquecimento curricular, enquanto que 89,6% optam pelas áreas curriculares disciplinares. Relativamente às áreas curriculares não disciplinares, a Formação Cívica é indicada por 57,5%, e a Área de Projecto por 29,9% dos professores participantes neste estudo. É de referir que 21,8% defendem a integração da educação sexual em gabinetes de apoio ao aluno e 67,8% consideram que se deve integrar de forma explícita no Projecto Curricular de Turma (Vilaça, 2006).

Ao analisar-se o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essências, pode-se constatar que ao definir o papel das Ciências Físicas e Naturais no Currículo do Ensino Básico e as Competências Específicas para a Literacia Científica dos alunos do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001a), os domínios nos quais estes devem desenvolver, de forma simultânea e transversal, as competências essenciais, situam-se a nível do conhecimento, do raciocínio, da comunicação e das atitudes.

Para o desenvolvimento das competências definidas são sugeridos quatro temas organizadores: Terra no Espaço; Terra em Transformação; Sustentabilidade na Terra e Viver melhor na Terra. Efectivamente, com a exploração do quarto tema pretende-se que os alunos compreendam que a “qualidade de vida implica saúde e segurança numa perspectiva individual e colectiva” (Ministério da Educação, 2001a, p. 143). Das várias competências a atingir, ao longo da escolaridade básica e, de acordo com o Ministério da Educação (2001a), algumas estão intimamente relacionadas com a educação para a saúde e, por isso, com a educação sexual, tais como:

- Reconhecimento da necessidade de desenvolver hábitos de vida saudáveis e de segurança, numa perspectiva biológica, psicológica e social (p. 143);
- Reconhecimento de que a tomada de decisão relativa a comportamentos associados à saúde e segurança global é influenciada por aspectos sociais, culturais e económicos (p. 143);
- Explicação sobre o funcionamento do corpo humano e a sua relação com problemas de saúde e sua prevenção (p. 145).

Apesar do Ministério da Educação defender a abordagem transdisciplinar parece poder dizer-se que, face ao exposto, as Ciências ocupam um papel importante na abordagem da componente biológica da educação sexual, não lhe ficando vedada a abordagem das outras dimensões, até porque estas não são estanques.

Qualquer que seja o caminho seguido na implementação da educação sexual em meio escolar, terá obrigatoriamente que passar pela formação do corpo docente. De acordo com as linhas orientadoras sobre Educação Sexual em Meio Escolar a formação dos professores deverá contemplar, sempre, três áreas distintas mas complementares:

- Formação pessoal na área da Educação Sexual, na qual sejam discutidas as atitudes e valores face à sexualidade humana;
- Formação técnico-científica sobre o desenvolvimento da sexualidade humana ao longo da vida e as suas diferentes manifestações;
- Formação pedagógica em metodologias participativas e activas (Ministério da Educação & Ministério da Saúde, 2000, p. 42).

Os professores de ciências vêem contempladas estas áreas, de uma forma geral, na sua formação inicial, especialmente a formação técnico-científica, pelo que poderá dizer-se que constituem um grupo de docentes potencialmente privilegiados para fazer educação sexual.

#### ***1.2.4. A educação sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto***

Na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, actualmente integrada no Agrupamento Vertical de Escolas de Refojos de Basto, tal como em outras escolas, a preocupação com a promoção e educação para a saúde e a educação sexual é uma realidade.

Os resultados obtidos num estudo feito com adolescentes, professores e pais do concelho (Oliveira, 1992) revelam, entre outros aspectos, que existe um baixo nível de conhecimentos por

parte dos adolescente sobre os diferentes aspectos da sexualidade, que a actividade sexual juvenil é uma realidade e inicia-se cada vez mais cedo, que o uso de contraceptivos é baixo, que há uma aceitação quase generalizada das relações sexuais antes do casamento, que a virgindade não é muito importante e que os adolescentes recebem informação sobre sexualidade predominantemente dos amigos, depois da leitura de revistas e só depois da mãe. Este estudo também revela que são os amigos, seguidos dos namorados e finalmente da mãe as pessoas a quem recorrem quando necessitam de ajuda. Os mesmos inquiridos mostram um grande desconhecimento dos Serviços de Saúde como fonte de informação, desejam educação sexual e revelam-se tolerantes e liberais face a comportamentos e opiniões na área da sexualidade humana. Tais resultados permitiram à autora do estudo considerar os adolescentes como um grupo importante da população do Concelho de Cabeceiras de Basto, que se encontra sujeita a grandes riscos como a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis, nomeadamente a SIDA, o que certamente trará consequências no seu desenvolvimento e na sua vida futura. Tais constatações sugerem a necessidade de uma intervenção urgente no âmbito da educação sexual.

Este mesmo estudo revelou que os pais e os professores participantes manifestam uma atitude positiva face à educação sexual, reconhecem a sua necessidade e consideram a escola, a família e pontualmente os técnicos de saúde como os principais agentes educativos nesta temática. Os professores reconhecem ter poucos conhecimentos para o fazer mas revelam disponibilidade para participar em programas e para fazer formação. Relativamente ao modo de integrar a educação sexual, a preferência recai sobre as disciplinas já existentes com o apoio pontual dos técnicos de saúde, os conteúdos devem ser os mesmos independentemente do sexo, em turmas mistas e leccionadas por um professor ou uma professora, deve iniciar-se no 2.º ciclo de Ensino Básico, assumir um carácter obrigatório e incluir a dimensão das relações interpessoais, familiares e valores morais. A maioria dos pais confia nos professores, se devidamente preparados, e revelam-se tolerantes face à educação sexual.

Um outro estudo realizado pela mesma autora (Oliveira, 1995) que descreve uma experiência realizada em 1990/1991 com alunos do 5.º ano de escolaridade na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto e continuada no ano seguinte, revela a falta de conhecimentos dos jovens desta faixa etária sobre sexualidade. Depois de realizadas algumas actividades de educação sexual nas quais foram abordadas as dimensões biológica, psicológica, sociológica e ética a auto-

ra concluiu que os jovens mostram interesse e curiosidade em saber e revelam satisfação nas respostas que encontraram (Oliveira, 1995).

Atenta a estas e a outras evidências esta comunidade educativa tem procurado responder de várias formas às necessidades dos jovens adolescentes. São vários os registos de projectos e actividades que versam esta temática. A título exemplificativo podemos referir a existência, em vários anos, do Clube da Saúde na escola que, em parceria com o Centro de Saúde de Cabeceiras de Basto, foi responsável pela realização de variadíssimas actividades, no âmbito do desporto, do ambiente, da alimentação e da sexualidade, as quais envolveram fundamentalmente alunos e professores.

Em 1994 a Escola integrou o projecto "A Prevenção do VIH/SIDA na Comunidade Escolar" o que conduziu à realização de diferentes actividades que envolveram alunos, professores, auxiliares da acção educativa e alguns pais. No final do ano lectivo 1996/97, o 11.º Grupo B levou a Conselho Pedagógico a proposta de, no âmbito da Área Escola, todas as turmas do 8.ºano de escolaridade assumirem como tema "A Prevenção do VIH na Comunidade Escolar". Os órgãos de gestão da escola decidiram que para tal seria importante que todas estas turmas tivessem como Director de Turma um professor de Ciências Naturais, o que foi aceite como pode ser constatado nas actas do Conselho Pedagógico e de Conselho de Grupo Disciplinar do mês de Julho de 1997.

Durante vários anos lectivos, e no âmbito deste projecto, decorreram acções de formação para auxiliares da acção educativa e para professores, comemoraram-se datas relacionadas com a temática, promoveram-se concursos, os alunos realizaram trabalhos a nível das várias disciplinas e aderiu-se a campanhas de informação e solidariedade.

Uma análise ao Plano Anual de Actividades permite verificar que a educação para a saúde e, nomeadamente, a educação sexual estão presentes de várias formas como, por exemplo, na escolha dos filmes a projectar na escola e abertos à comunidade, em passagens de modelos cujo tema versava o VIH/SIDA e em palestras e debates sobre temas como sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce, organizados em parceria com o Centro de Saúde e outras instituições, como a Cruz Vermelha Portuguesa e a ABRAÇO, entre outras actividades.

Como se pode verificar pelas actas dos Conselhos de Grupo do 11.ºB, esta dinâmica manteve-se durante alguns anos, de forma a que um número significativo de alunos ao passarem pelo 8.ºano tivessem a oportunidade de contactar com muitas das questões relacionadas com a sexualidade, assim como aconteceu com muitos professores e até pais que se mostraram interessados.

No ano lectivo 2002/2003 foi implementado neste Agrupamento, envolvendo alunos do pré-escolar até ao 3.º ciclo, o projecto “A Educação Sexual” resultante de uma acção de formação para professores, “Educação Sexual na Escola”, leccionada por uma médica do Centro de Saúde local, a qual decorreu no ano lectivo anterior e envolveu docentes do pré-escolar e dos três ciclos do Ensino Básico. Do referido projecto resultaram inúmeros trabalhos e actividades que envolveram, a vários níveis, alunos de todos os ciclos e que procuraram conciliar os conteúdos técnico-científicos com uma vertente mais lúdica. Isto foi conseguido com a gravação de um videoclip e um filme que versavam essa temática e cujos alunos foram os protagonistas. Estes produtos de aprendizagem podem ser consultados na biblioteca da Escola. Também aqui a procura de parcerias constituiu uma prioridade. O Centro de Saúde constituiu um parceiro efectivo, registando-se o encaminhamento, por parte da escola, dos jovens para o Centro de Atendimento de Jovens (CAJ) a funcionar desde Abril de 1988 (Oliveira 1995). Esta parceria revelou-se muito importante, a avaliar pelos dados fornecidos pelo Centro de Saúde de Cabeceiras de Basto, os quais mostram que após a implementação, de forma sistemática, da consulta a adolescentes, o que aconteceu em 2001, 93% dos jovens que procuram o CAJ são do sexo feminino e 7% do sexo masculino. As razões para a procura da consulta pelos jovens adolescentes são as seguintes: 68% para obter contraceptivos; 27% informações; 0,5% contracepção de emergência e 5% por outras razões.

É também de registar a implementação do projecto “Educação Sexual no 3.º Ciclo de Ensino Básico”, em parceria com a Universidade do Minho, cujos objectivos visam fundamentalmente a produção e difusão de conhecimentos sobre as dinâmicas criadas na escola por professores que participaram numa “Oficina de Formação”, sob orientação de uma investigadora da referida Universidade, ao implementar e avaliar um projecto de educação sexual orientado para a acção e participação dos alunos. Este projecto estava estruturado em duas fases. A primeira fase destinava-se à formação de professores e a segunda à implementação de um projecto de educação sexual, o qual previa actividades a desenvolver nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e ainda nas actividades de enriquecimento curricular. Também estavam previstas actividades para os pais e encarregados de educação.

Uma das actividades desenvolvidas passou pela elaboração e aplicação de questionários para investigar o que pensavam os colegas mais velhos sobre sexualidade e educação sexual. Depois de analisadas as respostas encontradas, os alunos optaram por trabalhar apenas dois dos problemas detectados: a falta de conhecimentos sobre o que é a sexualidade e a educação sexual

e as dificuldades que têm em abordar estas questões com os pais. Os alunos consideraram ser importante trabalhar a falta de à-vontade que existe com os pais, dado poderem assim ganhar mais confiança para partilhar com os seus pais questões de sexualidade, esclarecer dúvidas, evitar cometer erros e estreitar relações de confiança ente pais e filhos (Vilaça, 2006).

Os resultados da implementação deste projecto, a avaliar pela participação dos alunos e pais e ainda pelo testemunho da professora envolvida, foram bastantes satisfatórios, contudo importa dizer que se restringiu a uma turma e aos seus encarregados de educação.

O projecto “ A Adolescência e Tu”, com vários subtemas, foi desenvolvido em todas as turmas do oitavo ano e algumas do sétimo ano de escolaridade, no decorrer do ano lectivo 2006/07. Os principais objectivos visavam desenvolver competências nos domínios da aquisição de conhecimentos relacionadas com o funcionamento e desenvolvimento do organismo humano, nomeadamente o sistema reprodutor, modificações do corpo humano, criação de hábitos e estilos de vida saudáveis e ainda adopção de comportamentos responsáveis no âmbito da educação sexual. Tiveram lugar algumas actividades destinadas aos alunos tais como pesquisa, trabalhos escritos e palestras que envolveram todas as disciplinas. Da avaliação feita por auscultação aos alunos e aos directores de turma, e o que é explanado nas actas dos Conselhos de Directores de Turma e do Conselho do 11.º Grupo B do referido ano lectivo, pode constatar-se que o projecto foi implementado com sucesso.

Embora seja notório, neste Agrupamento, a existência de uma política de educação para a saúde, concretamente para a educação sexual, é nossa opinião que ainda há um longo caminho a percorrer até se conseguir uma implementação generalizada e integrada da educação sexual a nível de todo o Agrupamento. De facto existe muito trabalho desenvolvido nesta área, o qual tem envolvido vários agentes educativos. No entanto, pela análise dos vários projectos, actividades realizadas e resultados obtidos, parece poder dizer-se que será necessário que a escola e a família sejam envolvidas de forma efectiva, dado que a participação dos pais é muito pontual.

### **1.3. Questões de investigação**

Tendo presente a relevância que a educação sexual dos jovens assume nos nossos dias, a variedade de intervenientes no processo educativo, a importância atribuída pela legislação em vigor às parcerias, nomeadamente à escola/família e, ainda, os diferentes pontos de vista relati-

vamente a quem compete fazer a educação sexual e como fazer educação sexual na comunidade escolar, interessa investigar qual é o papel que os professores e os encarregados de educação atribuem à escola, em geral, e à Educação em Ciências, em particular, no âmbito da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos e, mais especificamente, da educação sexual dos jovens adolescentes da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto.

Neste sentido, formulam-se as seguintes questões de investigação:

- i) Quais são as concepções de educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos perfilhadas por professores de Ciências da Natureza e Naturais e encarregados de educação?

Com vista à resolução desta questão será necessário:

- Analisar quais são os objectivos que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram que deve ter a educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos;
- Identificar os temas e os problemas que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram adequado desenvolver na educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos;
- Identificar o tipo de parcerias que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram que devem ser promovidas na educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos;
- Analisar quais são as estratégias e actividades que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram eficazes na educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos;
- Analisar quais são as barreiras e os factores facilitadores que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram que podem existir na implementação da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos.

- ii) Quais são os contributos que a escola, em geral, e a Educação em Ciências, em particular, devem dar à educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos, na perspectiva de professores e encarregados de educação?

Alcançar a resposta a esta questão implica:

- Identificar quais são as formas de integração na escola da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos, que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram que devem existir;
  - Analisar as explicações que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação dão para as formas de integração da educação sexual no 2.º e 3.º ciclos referidas.
- iii) Que relação existe entre a abordagem da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em geral, e a sua abordagem na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, em particular, segundo as perspectivas de professores de Ciências da Natureza e Naturais e encarregados de educação?

Com vista a obter uma resposta para esta questão é necessário:

- Comparar as necessidades de formação em educação sexual dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto percebidas pelos professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação com os objetivos e temas que consideram adequados para a educação sexual nesses níveis de ensino;
- Analisar a (in)compatibilidade das concepções dos inquiridos sobre o tipo de parcerias que consideram que devem ser promovidas na educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto;
- Comparar quais são as estratégias e actividades que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram eficazes na educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos, em geral, e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, em particular;
- Comparar as barreiras que os professores de Ciências da Natureza e Naturais e os encarregados de educação consideram que podem existir na implementação da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos, em geral, e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, em particular.

#### **1.4. Importância do estudo**

Envolver encarregados de educação e professores na educação sexual implica, na perspectiva desta investigação, que sejam conhecidas as percepções dos mesmos sobre o papel que a escola deve desempenhar na educação sexual das crianças e jovens. Esta visão da família como tendo o direito e o dever de participar activamente na educação sexual na comunidade escolar foi referida na Lei n.º 3/84 (de 24 de Março), na Lei n.º 120/99 (de 11 de Agosto) e no Decreto – Lei n.º 259/2000 (de 17 de Outubro) e foi reforçada pelo *Plano para uma Política Global de Família* (Conselho de Ministros, n.º 7/99) onde se estabeleceu a aplicação de medidas que criassem condições para uma maior participação das famílias na vida escolar, através da organização e da colaboração em iniciativas que tivessem como objectivo a melhoria da qualidade do ensino e a humanização das escolas. Neste sentido, este trabalho pretende vir a ser um contributo para a efectiva implementação da educação sexual na escola, partindo do pressuposto que encarregados de educação e professores têm de ser parceiros efectivos na educação.

Quando os pais são envolvidos na educação sexual em meio escolar, aumenta a sua aceitação da educação sexual na escola, diminui o medo de que esta possa constituir um incentivo ao início da actividade sexual dos seus filhos e torna mais fácil para os pais e professores falarem em conjunto sobre sexualidade. Também os professores quando envolvidos em projectos de educação sexual passam a falar mais sobre sexualidade e educação sexual e a sentirem-se mais à vontade em diversas situações em que se fala sobre esses temas (Vilaça, 2006). Neste sentido, esta investigação também é um contributo importante para os professores que fazem educação sexual e para os pais que nela participam, porque se pretende conhecer as percepções de encarregados de educação e professores da escola em estudo, de forma a contribuir para a definição de uma política de educação sexual que tenha presente a realidade local, adopte uma metodologia que supere as intervenções esporádicas, pontuais e isoladas e conduza à elaboração e desenvolvimento de projectos que visem a formação de jovens mais felizes e saudáveis.

A educação sexual tem-se revelado, em vários níveis do sistema educativo, como um tema polémico, controverso e até conflituoso entre a escola e a família (Vilar, 2005). Neste sentido, pretende-se com este estudo confrontar perspectivas potencialmente diferentes, identificar constrangimentos e pontos de vista comuns de forma a contribuir para a clarificação de questões relacionadas com esta problemática e, possivelmente, encontrar e superar as causas que têm dificultado

tado a implementação generalizada da educação sexual em meio escolar. Na perspectiva de Vilaça (2006), os dilemas e as barreiras que os professores enfrentam quando confrontados com a implementação da educação sexual incluem mitos e medos dos pais e dos alunos, preocupações dos professores face aos pais e aos alunos, bem como preocupações face a si próprios e à estratégia pedagógica a definir. Interessa, por isso, conhecer em que medida os professores participantes deste estudo comungam destes dilemas e barreiras e a forma como interferem na sua atitude face à educação sexual.

Tendo presente o desenvolvimento integral do indivíduo, a transversalidade que deve existir entre os vários ciclos do ensino básico e ainda a interdisciplinaridade, este estudo pretende vir a ser um contributo válido para o conhecimento das percepções existentes sobre a educação sexual por parte de professores de Ciências da Natureza e Ciências Naturais da escola em estudo, assim como, dos encarregados de educação dos adolescentes do Ensino básico que frequentam o referido estabelecimento de ensino.

### **1.5. Limitações da investigação**

O tempo disponível para a investigação impôs algumas limitações em relação ao tipo de amostra seleccionada e ao número de entrevistas realizadas e analisadas, dado que é um método de recolha de dados muito moroso e cuja análise exige cuidados para evitar a subjectividade. Contudo, considera-se que foram suficientes e credibilizam a investigação realizada, uma vez que não se pretende generalizar os resultados a outras escolas mas compreender em profundidade qual é o papel que os professores e os encarregados de educação da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto atribuem à escola, em geral, e à educação em ciências, em particular, no âmbito da educação sexual das crianças e jovens adolescentes e, mais especificamente, da educação sexual dos jovens adolescentes na escola em estudo.

Considera-se, deste modo, os seguintes aspectos como limitações principais da investigação:

- i) como a amostra de pais é propositada, isto é, só foram seleccionados casos que tinham uma boa probabilidade de dar uma informação rica em relação aos objectivos em estudo (McMillan & Schumacher, 1997; Patton, 1990), por um lado, esta amostra confere à investigação uma maior validade para a comunidade em estudo, por outro lado, limita a

- sua generalização. No entanto, acredita-se que o que aí se perde é ganho em profundidade na compreensão dos fenómenos em estudo, comuns a muitas outras escolas deste nível de ensino, cuja transferibilidade dos resultados só poderá ser feita depois de se verificar o grau de similaridade entre o contexto da escola em estudo e os novos contextos;
- ii) por se tratar de uma entrevista feita por uma investigadora oriunda da escola em estudo, por um lado, existe uma facilidade em compreender a visão narrativa dos entrevistados e de ter acesso a dados sensíveis, mas, por outro lado, esta posição dificulta o contraste da visão dos entrevistados, especialmente dos professores, com a visão apenas parcialmente isenta da investigadora. A investigadora, muito envolvida na comunidade escolar há vários anos, possui os seus próprios valores, crenças e concepções sobre os problemas em estudo, que são confrontados com os dos entrevistados;
  - ii) também há uma limitação no que diz respeito à selecção dos entrevistados, já que o tipo de metodologia de recolha de dados, juntamente com o limite de tempo para a realização desta investigação, restringe a possibilidade de se trabalhar com um número muito grande de sujeitos, ainda que o acesso a um número maior pudesse ser mais eficaz na obtenção de informação mais diversificada e na saturação da amostra;
  - iii) ainda é importante considerar como uma limitação do estudo que os entrevistados nem sempre fornecem respostas verdadeiras, isto é, nem sempre expressam o que realmente pensam ou reflectem o suficiente para dar respostas genuínas e não socialmente correctas. Além disso, a ligação da investigadora com a escola pode inibir os entrevistados de apresentarem factos relevantes para a investigação;
  - iv) uma última limitação da investigação está inerente à própria metodologia de tratamento de dados, uma vez que a abordagem qualitativa está sujeita às interpretações da investigadora e não foi feita a triangulação de resultados obtidos com outros instrumentos de recolha de dados.

## **1.6. Plano geral da dissertação**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo (capítulo I – Introdução) faz uma contextualização geral da investigação (1.2), descreve os problemas e objectivos do estudo (1.3), a importância da investigação para o ensino das Ciên-

cias e para a Educação Sexual (1.4), as limitações da mesma (1.5) e, por fim, a estrutura geral da dissertação (1.6).

O segundo capítulo (capítulo II – Revisão de literatura), destina-se à apresentação de uma síntese da literatura existente acerca do tema em estudo. Depois de uma breve introdução (2.1) no início do capítulo, seguem-se quatro secções: promoção da saúde sexual na adolescência (2.2); prevenção de condições negativas na saúde sexual dos adolescentes (2.3) Educação em Ciências e educação sexual na comunidade escolar (2.4) e aspectos específicos da Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares em programas de educação sexual (2.5).

O terceiro capítulo (capítulo III – Metodologia), inicia-se com uma introdução (3.1) que visa clarificar como foi organizada a apresentação e fundamentação dos procedimentos usados durante investigação e divide-se em sete secções: descrição do estudo (3.2), selecção e caracterização da população e amostra (3.3), selecção da técnica de investigação (3.4), elaboração e validação do instrumento de investigação (3.5) e procedimentos usados na recolha de dados (3.6) e no tratamento dos dados de investigação (3.7).

O quarto capítulo (capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados), tem como objectivo apresentar e discutir os resultados obtidos para responder às questões de investigação formuladas. Depois da introdução em que se explica a forma como está estruturado este capítulo (4.1) organizam-se duas secções: concepções sobre educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto dos professores de Ciências da Natureza e Naturais e encarregados de educação (4.2); e concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre os contributos para a educação sexual da educação em ciências e de outras áreas do currículo escolar (4.3).

O quinto e último capítulo (capítulo V – Conclusões, implicações e sugestões), visa descrever as conclusões da investigação, decorrentes da análise dos resultados obtidos em resposta às três questões de investigação formuladas (5.2), as implicações que os resultados desta investigação poderão ter para o futuro do papel da educação em ciências e da dinâmica da escola e da educação sexual nos 2º e 3º ciclos (5.3) e, para terminar, a indicação de algumas sugestões para futuras investigações (5.4).

# **CAPÍTULO II**

## **REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1. Introdução**

Este capítulo, começa por apresentar uma secção introdutória que faz uma breve síntese da estrutura do capítulo (2.1). Posteriormente faz-se uma revisão de literatura sobre a promoção da saúde sexual na adolescência (2.2), onde procura relacionar-se a educação sexual, sexualidade e afectividade (2.2.1) e relacionar-se o comportamento sexual dos adolescentes com a promoção da educação afectivo-sexual (2.2.2).

No terceiro subcapítulo equaciona-se a prevenção de condições negativas na saúde sexual dos adolescentes (2.3), nomeadamente, a prevenção da gravidez não desejada (2.3.1), a prevenção da infecção pelo VIH/ SIDA e outras ISTs (2.3.2); a educação para procurar ajuda no caso de ocorrerem disfunções sexuais (2.2.3) e a educação para não ser vítima de indivíduos com algumas parafilias sexuais (2.2.4).

No quarto subcapítulo (2.4) procura integrar-se a educação sexual na Educação em Ciências nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e nas áreas curriculares não disciplinares, começando por abordar-se o enquadramento da educação sexual no currículo nacional de Ciências e na legislação Portuguesa (2.4.1). Posteriormente, aborda-se alguma investigação em educação sexual na comunidade escolar (2.4.2).

Por último, faz-se uma análise em programas de educação sexual de vários países sobre os aspectos específicos da Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares (2.5), nomeadamente de Portugal (2.5.1), Espanha/Pais Basco (2.5.2), Inglaterra (2.5.3), Estados Unidos (2.5.4) e Canadá (2.5.5).

## **2.2. Promoção da saúde sexual na adolescência**

Certamente que quando o objectivo de um programa de educação em meio escolar passa por trabalhar questões relacionadas com a sexualidade, não é indiferente o conceito de sexualidade que perfilhamos, nem tão pouco a fundamentação teórica que suporta o Projecto de Educação Sexual que se pretende desenvolver. É frequente encontrar designações como educação sexual (Lopes, 1990; Zapián, 2002), educação da sexualidade (Ortega, 1994), educação afectiva, educação da afectividade, educação sexual-afectiva, e educação afectiva-sexual (Zapián, 2002), entre muitas outras. Partilhando da perspectiva de Zapián (2002), a designação será o que menos importância terá contrariamente às dimensões que devem ser contempladas.

### **2.2.1. Sexualidade e afectividade**

Definir sexualidade não é fácil, em virtude de não o poder fazer segundo uma única perspectiva ou tendo por base os elementos vindos de uma só Ciência, mas antes, implica ter presente vários conhecimentos provenientes de múltiplas Ciências (López & Fuertes, 1999).

Partilhando da opinião de Galvão (2000), a sexualidade reveste-se de uma envolvência que atravessa todas as fases e idades da vida do indivíduo, assumindo-se como um conceito que abrange sentimentos, valores e gestos, conciliando a afectividade, a personalidade e a genitalidade. Poderá, por isso, dizer-se que a sexualidade é uma maneira de ser, sentir, expressar-se e comunicar com os outros. A sexualidade abarca as dimensões biológica, psicológica e social. Estas dimensões estendem-se a todas as idades, assumindo no entanto vivências diferentes. A noção de sexualidade é por isso muito ampla; “a sexualidade é uma forma de viver a ternura, a comunicação, os afectos, o prazer, etc.” (López, 1995, p. 149). A forma como se comunica com os outros, os afectos, o prazer e o bem-estar consigo e com os outros são parte da sexualidade, a qual está presente em cada indivíduo desde o seu nascimento, ainda que de forma não erótica, mas que será modificada devido a factores hormonais, familiares, culturais e sociais (Fonseca, 2005).

O ser humano pode viver a sua sexualidade de formas muito diferentes, podendo por vezes o indivíduo assumir comportamentos não desejáveis quer para ele quer para a sociedade. Os comportamentos sexuais são também comportamentos sociais, dado envolverem normalmente

outras pessoas, o que implica a necessidade de serem regulados socialmente. Muito embora cada sociedade regule estes comportamentos de forma diferente e mediante o contexto histórico em que se insere, o facto é que todas o fazem. O Século XX foi nitidamente marcado por mudanças radicais que certamente provocam contradições difíceis de solucionar, nomeadamente para os jovens. Se, por um lado, temos uma sociedade cada vez mais permissiva, no que se refere aos comportamentos sexuais dos jovens, estimulando mesmo, através da comunicação social, o início da actividade sexual cada vez mais cedo, por outro lado, temos os pais, o sistema educativo, o sistema de saúde e até a própria sociedade em geral a não aceitar que os jovens sejam sexualmente activos. De certa forma, estamos perante uma realidade permitida e simultaneamente negada, dado que não são fornecidas aos jovens as condições para viverem a sua sexualidade sem riscos, o que os inclui num grupo de alto risco no que se refere aos comportamentos sexuais (López & Fuertes, 1999).

Sendo certo que a sexualidade está presente nas várias etapas da vida do indivíduo, revestindo-se certamente de características específicas de acordo com a fase de desenvolvimento, a criança, o adolescente, o jovem, o adulto e o idoso vivem a sua sexualidade de forma diferente e expressam-na através de comportamentos diferentes. Contudo, as relações que as crianças estabelecem desde cedo com as pessoas que tratam delas, sendo seus progenitores ou não, implicam laços de afectividade, constituindo estas figuras de apego um papel determinante no desenvolvimento da sexualidade ao longo de toda a sua vida (López, 1997; López & Fuertes, 1999).

Na perspectiva destes autores, o apego é um vínculo afectivo que comporta sentimentos de segurança, de bem-estar ou angústia, comportamentos de procura de proximidade, de contacto físico, sensorial e, ainda, expectativas face ao comportamento do outro. O apego é extraordinariamente importante na infância e também ao longo de toda a vida. Na sua constituição, manutenção e desenvolvimento, este vínculo comporta aspectos que estão intimamente ligados à sexualidade humana; “é através desta relação com as figuras de apego que aprendemos a tocar e ser tocados, a olhar e ser olhados, a comunicar e a entender o que nos dizem os outros” (López & Fuertes, 1999, p. 64 - 65). Estas componentes são fundamentais no relacionamento sexual.

López e Fuertes (1999), reportando-se a diversas investigações que incidiram sobre a história afectiva em adultos, tendo presente a sua história de apego e as suas formas actuais, revelam que os indivíduos que têm melhores histórias de afectividade tendem a estabelecer relações afectivas mais estáveis e satisfatórias, confiam no seu parceiro, aceitam melhor as possíveis falhas do

outro, sentem-se mais seguros e encaram os outros e as relações de forma mais positiva. Contrariamente, os indivíduos cuja história de apego lhes desenvolveu sentimentos de insegurança, ansiedade, frieza ou distanciamento, revelam grandes oscilações emocionais, medo da intimidade, ciúmes e obsessão pela perda do parceiro. As relações das quais pouco se espera são em regra pouco satisfatórias sendo vistas com alguma carga negativa.

Importa ter presente que as crianças nascem socialmente orientadas e necessitadas de vínculos afectivos estáveis com outras pessoas, que tal como noutras espécies o fim último é sem dúvida o desenvolvimento de capacidades que garantam a sobrevivência do indivíduo e da própria espécie. Quando encontram nos adultos comportamentos adequados estabelecem vínculos, ou seja, a relação de apego que será determinante ao longo da sua vida. É através desta relação que a criança poderá desenvolver a confiança e a segurança indispensáveis ao estabelecimento de novos contactos com o meio físico e social. As figuras de apego funcionam como “porto seguro” permitindo a exploração do mundo físico e o estabelecimento de relações de confiança, funcionando como uma base emocional determinante nas relações sociais, nas quais se incluem os relacionamentos sexuais. As relações de apego permitem ainda uma aprendizagem de formas de comunicação íntimas, as quais desempenham um papel determinante nos relacionamentos sexuais e afectivos, desenvolvem o significado de expressões emocionais e permitem ver nos outros a oportunidade de satisfazer as suas necessidades, satisfazendo também as dos outros (López, 1997; López & Fuertes, 1999; Zapian, 2002).

Importa, por isso, reflectir sobre o papel da educação sexual, para o qual não pode ser indiferente o conceito de sexualidade. Este papel fundamenta-se, em primeiro lugar, no dimorfismo sexual que conjuntamente com as atribuições que culturalmente se imputam ao facto de sermos sexuados constitui a identidade sexual. Em segundo lugar, fundamenta-se no aparecimento da motivação sexual, do desejo sexual e da busca do prazer sexual. Em terceiro lugar, surgem os vínculos afectivos como suporte de segurança para qualquer relação interpessoal e, finalmente, a regulação da sexualidade. Só tendo presente estes quatro vectores é possível compreender a experiência afectiva-sexual humana (Zapian, 2002).

Nesta perspectiva, o conceito de sexualidade comporta duas dimensões distintas, que são o desejo sexual e o amor. O primeiro tem origem na atracção entre os sexos o que torna possível a reprodução e tem como objectivo a obtenção da satisfação sexual. O amor tem origem no vínculo entre as crias e os progenitores como garantia da sobrevivência da espécie e cujo objectivo é a vinculação afectiva. Trata-se de duas dimensões distintas, quer na origem quer nos objectivos, que

podem ser vividas em simultâneo ou em separado, ao longo dos diferentes momentos do ciclo de vida (Zapian, 2002; 2003).

Estamos perante um conceito de sexualidade muito amplo, o que implica que a educação sexual não pode limitar-se à fisiologia da reprodução mas terá necessariamente que abarcar estas outras dimensões, especialmente quando pensamos em adolescentes.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano com características próprias e bem definidas, na qual ocorrem alterações múltiplas de carácter biológico, cognitivo, psicológico e social. Não obstante tratar-se de alterações que em si mesmas são universais, o contexto em que ocorrem determinam que se processem de forma diferente, de adolescente para adolescente (López & Fuertes, 1999; Fonseca, 2005).

Segundo Fonseca (2005), vários autores dividem a adolescência em três fases: inicial (dos 10 aos 13 anos), intermédia (dos 14 aos 16) e tardia (depois dos 16 anos). Na actualidade a adolescência tem-se prolongado, quer pela antecipação da menarca quer pelo prolongamento da dependência familiar, havendo quem defenda, segundo esta autora, que só termina quando a identidade está constituída e o jovem entra na vida activa. Nesta dissertação, os adolescentes entre os 10 e 15 anos (fase inicial e intermédia de Fonseca) serão referidos como “pré-adolescentes” (dos 10 aos 12) equivalente ao 2.º ciclo e “jovens adolescentes” (dos 13 aos 15) equivalente ao 3.º ciclo.

Assumindo a adolescência como um período da vida em que ocorrem mudanças biofisiológicas, psicológicas, intelectuais e sociais que levam o indivíduo a enfrentar-se a si e aos outros de uma nova forma, e tendo presente um conjunto tão vasto de mudanças profundas e a ocorrer de forma rápida, será legítimo esperar que o adolescente tenha dificuldades em lidar com elas e que, por vezes, entre mesmo em crise (López & Fuertes, 1999; Fonseca, 2005).

Numa primeira fase da adolescência, este assume comportamentos de auto-erotização e auto-experimentação que devem ser encaradas com naturalidade. É também frequente por volta dos 12 ou 13 anos projectar as suas fantasias eróticas em alguém próximo, mas inacessível, como um professor ou um actor de cinema. Numa segunda fase, o adolescente percepçiona de forma muito clara as mudanças corporais, assumindo normalmente uma postura muito crítica sobre o seu corpo. É nesta fase que as semelhanças e as diferenças são treinadas conduzindo, por vezes, a experiências hetero, homo ou bissexuais, podendo mesmo chegar às relações sexuais. Trata-se de uma fase em que o adolescente está centrado no seu corpo e no dos outros,

mede constantemente as suas capacidades de atracção e desempenho, está envolto em dúvidas e incertezas, assim como em fantasias e a paixão é momentânea e efémera. Numa terceira fase da adolescência pode dizer-se que o adolescente se envolve afectivamente de forma mais estável, entrando no mundo sexual do adulto. As suas vivências permitem-lhe perceber que, no outro, pode encontrar o prazer, a intimidade e a partilha. É no final desta fase que o adolescente toma a verdadeira consciencialização da orientação sexual (Fonseca, 2005).

É na adolescência que o indivíduo atinge a maturidade sexual e, conseqüentemente, a capacidade de se reproduzir. Também é nesta fase que experimenta de forma acentuada a necessidade de obter satisfações sexuais, sentindo-se fortemente atraído por estímulos e objectos sexuais diferentes, de acordo com a sua orientação sexual. Infelizmente, os factores responsáveis pela orientação sexual que o indivíduo vai assumir, sejam hetero, homo ou bissexuais são ainda desconhecidos. Segundo López e Fuertes (1999) um grande número de estudos realizados sobre a homossexualidade e a bissexualidade comprova não existir qualquer causa patológica nesta orientação do desejo sexual, o que não significa que não continue a ser difícil ao indivíduo assumir esta orientação, nomeadamente por questões sociais.

Partilhando da opinião destes autores, será necessário uma maior consciencialização social de que hetero, homo e bissexualidade constituem tão-somente alternativas diferentes face à sexualidade, para que cada pessoa possa viver a sua sexualidade de forma mais saudável e responsável e, por isso, seja um cidadão mais feliz.

Em qualquer sociedade os comportamentos sexuais tendem a ser regulados, como já anteriormente se referiu, e no que toca aos adolescentes, a posição assumida pela sociedade nem sempre é clara, apresentando muitas vezes ambigüidades e até proibições (López & Fuertes, 1999). Por outro lado, o adolescente defronta-se com os *mass media*, onde o corpo se apresenta como elemento fundamental da identidade pessoal e das relações humanas, apresentando-se jovem, belo, sensual, sedutor, desejado e que deseja. Simultaneamente ao corpo, a comunicação social associa o desejo sexual e a sedução como potenciais angariadores de consumidores ou clientes. A sexualidade sendo um tema da vida, assume grande centralidade ao ser mote de inúmeros programas jornalísticos, debates e programas de informação (Vilar, 2003).

O adolescente confronta-se com todos os seus desejos sexuais e com todo um conjunto de regras que pretendem controlar os seus comportamentos sexuais. A sua decisão passa por combater ou satisfazer os seus desejos. Quando a decisão recai sobre esta última alternativa, pode acontecer independentemente do modo e das condições serem as mais adequadas. Na sociedade

actual onde o grau de permissividade tem aumentado grandemente, a decisão dos adolescentes recai cada vez mais na satisfação dos seus desejos sexuais, o que passa por se tornarem sexualmente activos, sem que a sociedade tenha para lhes dar uma resposta adequada, o que converte este faixa etária num grupo de alto risco sexual. Tal é visível no aumento, em adolescentes, do número de gravidezes não desejadas, do número de abortos e da taxa de doenças sexualmente transmissíveis (López & Fuertes, 1999).

Analisar e compreender o comportamento sexual dos adolescentes passa indubitavelmente por avaliar várias dimensões do comportamento humano. Muitas das dificuldades que surgem advêm da necessidade de determinar qual é o grau de influência dos factores biológicos determinantes da puberdade e a medida de interferência dos aspectos sociais, culturais e padrões comportamentais apreendidos. Para a maioria dos adolescentes são efectivamente as expectativas e o significado social associados a determinados padrões sociais, mais que os impulsos biológicos, que regulam a expressão da sua sexualidade. Os adolescentes, tal como os adultos, vivem-na influenciados pelos constrangimentos impostos pelos papéis e expectativas sociais e culturais do seu mundo (Sprinthall & Collins, 1999).

Efectivamente, como anteriormente se referiu, na adolescência pode assumir-se atitudes e comportamentos sexuais distintos, os quais devem ser entendidos como naturais. A masturbação ou auto-estimulação, como sendo a obtenção de prazer através de carícias feitas aos órgãos genitais ou outras partes do corpo, não é exclusiva da adolescência, estendendo-se ao longo da vida, assim como também não é exclusiva da espécie humana. Estas condutas auto-eróticas contribuem para a obtenção de prazer e para aliviar a tensão, mas também desempenham na adolescência um importante papel no conhecimento do corpo. Na actualidade, assiste-se a uma maior permissividade em relação à masturbação, comportamento que durante décadas esteve associado a mensagens altamente negativas e reprovável do ponto de vista ético (López & Fuertes, 1999).

### ***2.2.2. Comportamento sexual na adolescência***

A conduta sexual dos adolescentes está frequentemente associada a riscos, pelo que importa conhecer as características dos seus comportamentos sexuais. Efectivamente, de acordo com López e Oroz (1999), a atitude dos adolescentes face à sexualidade tem mudado de forma signifi-

cativa. Actualmente os adolescentes adoptam uma postura mais liberal e erotofílica face à sexualidade, assumindo-se a erotofilia como sendo, segundo López e Fuertes (1999), uma orientação no sentido de responder positivamente aos estímulos sexuais, valorizando-os e até desenvolvendo condutas conducentes à sua procura. Os adolescentes aceitam sem condenações morais as relações sexuais antes do casamento e estabelecem afinidades cada vez mais estreitas com os estímulos sexuais vindos dos vários meios de comunicação social, “tudo parece indicar que mudaram três componentes das atitudes face à sexualidade: o que pensam, o que sentem e que estão inclinados a fazer” (López & Fuertes, 1999, p. 105-106).

Na perspectiva dos professores participantes no estudo realizado por Vilaça (2006), as formas de relacionamento entre os adolescentes agrupam-se em três categorias, “curtir” quando se trata de uma relação pontual sem continuidade, “andar” quando a relação tem alguma estabilidade mas sem compromisso e “namorar” quando a relação é mais duradoura e envolve compromissos. É convicção de uma grande percentagem destes professores que a maior parte dos adolescentes do 3.º ciclo namora sem intimidade sexual ou seja, “curtem” ou “andam” trocam abraços, beijos e andam de mãos dadas, mais do que namoram. De acordo com a percepção da maioria destes professores, no final do 3.º ciclo menos de 10% dos alunos é sexualmente activo.

Segundo López e Oroz (1999), na prática, os adolescentes iniciam a actividade sexual cada vez mais cedo. As relações sexuais não só ocorrem mais cedo, como estão associadas a outras actividades de risco como o coito anal e as carícias buco-genitais. O tempo que decorre entre o início do relacionamento e o início da actividade sexual é cada vez menor, assim como a passagem a outras condutas paracoitais (beijos, carícias íntimas e masturbação). Também a frequência com que ocorrem as mesmas e o número de parceiros sexuais são mais elevados. Na origem destas mudanças parece estar, na perspectiva destes autores e entre outros factores, o facto de as mulheres terem mudado significativamente a sua atitude face à sexualidade, deixando de aceitar que o domínio e o controlo sexual esteja exclusivamente a cargo do homem. Tal mudança acarreta uma regulação sexual partilhada em condições de mútua liberdade o que implica, certamente, uma responsabilidade também mútua.

De acordo com os resultados do estudo realizado por Roque (2001) existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas pelos rapazes e raparigas, no que respeita à prática de relações sexuais com o actual ou último namorado e ao fim de quanto tempo de namoro praticam, pela primeira vez, as relações sexuais. É maior a percentagem de rapazes, relativamente às raparigas, que afirmam ter tido relações sexuais durante o actual ou último namoro, assim

como indicam menos tempo de duração de namoro para as iniciarem. O mesmo se verifica no que concerne à existência de relações sexuais com outra pessoa que não o namorado(a) e ao número de namorados(as): a esmagadora maioria que afirma tê-lo feito durante o actual ou último relacionamento são rapazes. São também estes que afirmam terem tido um maior número de namoradas, um maior número de relacionamentos com prática sexual e ter iniciado a actividade sexual mais cedo.

Em estudos realizados por Nodin (2001), com jovens portugueses entre os 18 e 25 anos, onde se procurava conhecer os seus comportamentos face à sexualidade, pode constatar-se que a grande maioria destes indivíduos já iniciou a actividade sexual, embora sejam os rapazes que em maior número indicam já o ter feito. Por outro lado, são as raparigas que referem, em maior número, terem parceiros fixos, sendo os rapazes que, em número muito mais elevado que as raparigas, afirmam ter parceiros ocasionais.

López e Oroz (1999), reportando-se a vários estudos realizados com adolescentes espanhóis e às estatísticas em geral, assumem que efectivamente os adolescentes têm frequentemente comportamentos sexuais de risco como seja não utilizarem qualquer medida de prevenção ou recorrem a métodos contraceptivos com pouca eficiência, o que acontece quer na primeira relação quer nas seguintes. As práticas de risco não desaparecem com a idade, no entanto são maiores em idades mais baixas e diminuem nos jovens e adultos.

Os adolescentes, na perspectiva dos professores participantes no estudo realizado por Vilaça (2006) consideram correcto a utilização de métodos contraceptivos como prevenção da gravidez, falar com o seu parceiro sobre contracepção, as raparigas esconderem dos pais a utilização da pílula e ir às consultas de planeamento familiar. Para estes docentes, na primeira relação os adolescentes não utilização qualquer tipo método contraceptivo (89,7%) e nas relações seguintes usam o preservativo (46,0%) ou a pílula e o preservativo em simultâneo (41,4%). É convicção da maioria destes professores que a responsabilidade do uso da contracepção recai sobre as raparigas, porque a pílula é o método mais seguro e é ela quem a toma.

O relatório preliminar do estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) desenvolvido em Portugal no Projecto *Aventura Social e Saúde*, constituído, entre outros, pelos relatórios “Indicadores de Saúde dos Adolescentes Portugueses” (Matos, Simões, Tomé, Silva, Gaspar, Diniz, Equipa do Projecto Aventura Social, 2006a) e “Comportamento Sexual e Conhecimentos, Crenças e Atitudes Face ao VIH/SIDA” (Matos, Simões, Tomé, Pereira, Diniz & Equipa do

Projecto Aventura Social, 2006b), envolveram uma amostra de 4877 adolescentes portugueses de todo o país com a média de idades situada nos 14 anos. Neste estudo, pode verificar-se que dos 4636 adolescentes que responderam a questões relativas às relações sexuais, 81,8% referem nunca ter tido relações enquanto 18,2% afirmam que sim. São os rapazes que afirmam mais frequentemente terem tido relações sexuais, assim como os mais velhos; 63,7% afirmam ter tido a primeira relação sexual aos catorze anos ou mais tarde. Dos jovens inquiridos, 14,1% referem já terem tido relações sexuais por terem consumido drogas ou álcool, sendo os rapazes os que mais frequentemente referem a ocorrência desta situação (16,5% são rapazes e 10,6% raparigas). No que se reporta ao método contraceptivo utilizado na última relação sexual, 93% referem o preservativo e 44,5% referem a pílula.

Relativamente ao uso do preservativo são sempre as raparigas e do grupo dos 15 anos quem mais relaciona a sua utilização com questões de gravidez, SIDA e doenças sexualmente transmissíveis. No que se refere à não utilização do preservativo, os responsáveis pelo estudo escolheram o indicador “sentir-se pouco à vontade para” e os resultados mostram serem as raparigas e os mais novos quem sente mais dificuldades em falar e convencer o parceiro em usá-lo.

No âmbito do referido projecto (Matos *et al.*, 2006b) os dados permitem caracterizar o comportamento sexual dos adolescentes portugueses. Relativamente ao aparecimento da primeira menstruação, as raparigas participantes referem ter acontecido por volta dos 12 anos. Quando se relaciona o início da vida sexual com o ano de escolaridade que frequentam, 91,6% dos participantes do 6.º de escolaridade dizem nunca ter tido relações e o mesmo acontece com 84,6% do 8.º ano de escolaridade.

Quando questionados sobre a razão que levou à primeira relação sexual, 36,5% referem “porque querem experimentar” e 24,1% “porque estão muito apaixonadas”. No que se refere à tomada de decisão para terem a primeira relação sexual, para 31,5% dos adolescentes inquiridos a iniciativa é do rapaz; para 1,8% da rapariga; para 57,2% são os dois que decidem qual a melhor altura; para 7,0% porque um deles insiste e 2,4% atribuem a outras razões. Em relação a outros métodos contraceptivos, além do preservativo e pílula já mencionados, 14,0% referem recorrer ao coito interrompido; 3,5% aos espermicidas e 5,1% a outros métodos.

O comportamento e as atitudes dos adolescentes quando iniciam a actividade sexual apresentam, na perspectiva dos docentes participantes no estudo realizado por Vilaça (2006), diferenças de género. Na opinião de mais de metade dos docentes participantes, a maioria dos rapazes tem relações sexuais quando a relação é estável independentemente da idade (64,4%), são pres-

sionados para ter sexo pelos seus amigos do mesmo sexo (95,4%) e pelos meios de comunicação social (52%) e quase todos consideram que o sexo masculino tem necessidade de ter relações sexuais com maior frequência que o sexo feminino (73,6%). Por sua vez, 35,6% dos docentes consideram que as raparigas têm relações sexuais quando são jovens adultas e têm relações estáveis e 63,2% consideram que estas têm relações sexuais desde que a relação seja estável independentemente da idade. Um número significativo de docentes considera que as raparigas sofrem pressão para terem relações sexuais, quer pelo namorado quer pela comunicação social. Relativamente às necessidades sexuais pensam que, tal como acontece com os rapazes, também as raparigas consideram que as necessidades sexuais são maiores no sexo masculino.

Importa reter que de acordo com os dados referentes à realidade portuguesa publicados pelo INE em 1998 (INE, 1998), a idade média da primeira relação sexual situava-se para as raparigas por volta dos 19 anos e dos 17 anos para os rapazes, o que comparativamente aos resultados obtidos pelo estudo HBSC, anteriormente referido, permite concluir que efectivamente existe um decréscimo significativo da idade da primeira relação sexual dos adolescentes portugueses.

Quando nos interrogamos acerca da natureza das causas determinantes de certos comportamentos considerados de risco, devemos, de acordo com López e Oroz (1999), considerar o consumo, por parte dos adolescentes, de determinadas substâncias nomeadamente o álcool e outras drogas. Segundo os autores é frequente os adolescentes não gostarem de álcool, não obstante o consumirem com o objectivo, mais ou menos explícito, de se divertirem, desinibirem e conseguirem relacionar-se mais facilmente com os seus pares. O consumo desta substância constitui um dos factores mais associados aos comportamentos de risco no que respeita à sexualidade.

No que respeita à realidade portuguesa, com base nos resultados encontrados no estudo do HBSC, em Portugal e no que se refere ao “Consumo de Substâncias nos Adolescentes Portugueses” (Matos, Simões, Gaspar Tomé, Ferreira, Linhares, Diniz & Equipa do Projecto Aventura Social, 2006c), importa considerar que existe um grupo significativo de adolescentes que refere nunca ou raramente consumir bebidas alcoólicas. No entanto, o consumo de bebidas alcoólicas é uma realidade, e os resultados revelam que a média das idades do consumo da primeira bebida situa-se por volta dos 12 anos ou mais.

Relativamente ao consumo em excesso provocando a embriaguez, 73,7% dos adolescentes referem nunca ter acontecido; para 11,5% ocorreu uma vez e para 14,8% duas ou mais vezes.

Uma comparação entre idades, permite verificar que o consumo em excesso aumenta com a idade do adolescente.

De acordo com os resultados de estudos realizados por Simões (2007), em Portugal, no que se refere ao consumo de álcool em meio escolar, o factor de risco, é pouco expressivo. Tal facto deve-se, segundo a autora, à circunstância de o consumo de álcool na adolescência ser pontual, ocorrer normalmente fora da escola e associado a contextos específicos como festas e saídas à noite. Relevante, na sua opinião, é o facto de a publicidade a bebidas alcoólicas ter implícita uma mensagem que vem de encontro às expectativas dos jovens no que se refere ao álcool, como seja divertimento, descontração, desinibição, promoção de uma auto-imagem atraente e consequentemente potenciadora de maior segurança o que, em si, pode constituir um grande factor de risco, nomeadamente, na vivência da sua sexualidade.

Efectivamente, o consumo de álcool favorece práticas sexuais de risco, dado diminuir a consciência de risco, diminuir a capacidade de controlo sobre os comportamentos e aumentar a percepção do desejo sexual, além de ajudar a superar a timidez e os medos relacionados com a actividade sexual. Segundo López e Oroz (1999), cria a sensação, ainda que subjectiva, de segurança e vontade de correr riscos, conduzindo a uma actividade sexual com maiores probabilidades de se realizar de forma desprotegida e, por isso, menos segura. Os autores referem que a associação entre o consumo de álcool, a actividade sexual, a diminuição do uso de contraceptivos e o aumento do risco tem sido provada por muitos estudos.

Na realidade, estamos perante um problema social que se traduz em problemas diversos e com consequências graves, como seja, a gravidez não desejada na adolescência, a vivência de experiências dolorosas e as doenças sexualmente transmissíveis, nomeadamente a SIDA. Na actualidade vários estudos mostram que o estilo de vida constitui um determinante crucial para a saúde, deficiência, ou até mortalidade precoce do indivíduo e que os jovens de hoje se encontram em risco de vida, de contrair doenças, deficiências ou incapacidades. De entre os vários comportamentos que põem em risco a vida e a saúde podem destacar-se o consumo de tabaco, álcool, drogas e medicamentos, a violência, as desordens alimentares, a gravidez na adolescência e as doenças sexualmente transmissíveis. Tais comportamentos trazem consequências negativas quer a nível individual quer a nível social e constituem encargos económico-sociais consideráveis (Simões, 2007).

A Organização Mundial de Saúde (2003) defende uma perspectiva na qual a construção de um estilo de vida saudável pode evitar dispendiosos encargos individuais e sociais, para o qual a prevenção primária deve assumir um papel fundamental nos programas de saúde e educação.

No Relatório Mundial de Saúde, da responsabilidade da Organização Mundial de Saúde (2003), é clara a importância da intervenção precoce em crianças e jovens dado constituírem um grupo com grande flexibilidade e, por isso, ideal para se actuar preventivamente, através de programas de promoção e educação para a saúde, nomeadamente em contexto escolar. Tal intervenção não pode reduzir-se a momentos pontuais e circunstanciais mas deve assumir um carácter sistemático capaz de desenvolver a autonomia do jovem, de forma a que este seja capaz de tomar as decisões mais acertadas. Deve ainda, ter presente os principais contextos de vida, dado constituírem um factor de grande influência na vida dos adolescentes.

Qualquer programa de prevenção de comportamentos de risco deve ter a preocupação de identificar quais são os factores que os determinam ou os influenciam. Quando a preocupação são os adolescentes, e tendo presente que é nesta faixa etária que se desenvolvem e modificam muitos comportamentos, importa ter em atenção as inúmeras influências (positivas ou negativas) vindas do contexto de vida dos adolescentes como sendo a família, o grupo de pares e a escola. Quando se fala de comportamentos que põem em risco a saúde dos adolescentes, importa ter presente que há jovens que são ou se encontram mais vulneráveis graças a características individuais ou a contextos que favorecem o seu envolvimento. Podem ser considerados antecedentes de comportamentos de risco aspectos individuais como baixos níveis de controlo, fracas competências sociais ou atitudes agressivas. Contextos familiar desajustados com fracas relações de vinculação com os progenitores, sistemas educativos demasiado tolerantes, impositivos ou inconsistentes, baixa motivação para os estudos e fracos resultados escolares constituem por si factores de alto risco (Simões, 2007).

Efectivamente, existem características de personalidade que favorecem o assumir determinados comportamentos de risco. Entre outras, podem referir-se a baixa auto-estima, a pouca confiança nas suas capacidades o que conduz a uma auto-imagem negativa, a fraca capacidade para definir e tentar atingir objectivos e a dificuldade em estabelecer metas a longo prazo e a esforçar-se por consegui-las. Uma outra característica não menos relevante, prende-se com o facto de ser próprio da adolescência o querer obter sensações novas e fortes, o que, por vezes, implica correr riscos. Socialmente é também importante considerar que aspectos como o fracasso, o absentismo

escolar, os conflitos familiares, a falta de competências sociais para lidar com conflitos e encontrar soluções para os problemas, podem ser preditores de comportamentos de risco, pelo que a educação sexual tem obrigatoriamente que abarcar a dimensão do desenvolvimento de competências individuais e sociais (López & Oroz, 1999).

### **2.3. Prevenção de condições negativas na saúde sexual dos adolescentes**

Não causando contenda que os jovens de hoje vivem numa sociedade cada vez mais permissiva face à sexualidade, rodeados de múltiplas fontes de informação, sedução e incentivos, o facto é que os comportamentos sexuais assumidos pelos adolescentes revestem-se de um carácter praticamente clandestino, o que os torna efectivamente um grupo de risco (Roque, 2001) e merecedor de toda a atenção e da intervenção dos diferentes especialistas de saúde e agentes educativos. Conhecer os comportamentos dos adolescentes e os factores de risco associados é fundamental para actuar de forma a prevenir o risco e promover uma efectiva saúde sexual e reprodutiva.

#### **2.3.1. Prevenção da gravidez não desejada**

Portugal é o segundo país da União Europeia com maior taxa de mães entre os 15 e os 19 anos, e a taxa de partos em mães com idade inferior a 17 anos não desce há cerca de uma década. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística o número de mães adolescentes com idade inferior ou igual a 15 anos aumentou 11.5% entre 1999 e 2000 (Fonseca, 2005). Não obstante nos últimos anos termos assistido a uma diminuição da gravidez na adolescência em geral a nível mundial e, nomeadamente, a nível nacional, os números continuam muito elevados. Dados do Instituto Nacional de Estatística revelam que em 2001, aproximadamente sete mil jovens com idade inferior a 19 anos foram mães (Canavarro, Pereira & Morgado, 2003). Esta realidade não pode deixar indiferentes as famílias, a escola, os técnicos de saúde e toda a sociedade em geral, tratando-se mesmo de uma área de intervenção prioritária em termos de Saúde Pública.

Efectivamente, a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis são riscos associados à sexualidade na adolescência. Tradicionalmente, a Psicologia vê a gravidez na adolescência como uma situação de alto risco, quer físico quer social, para a mãe e para o filho. A ideia que se procurava transmitir da adolescente grávida era inevitavelmente a pobreza, o insucesso e a perturbação emocional que fatalmente se transmitiriam ao filho. Actualmente e numa abordagem mais contemporânea, a gravidez na adolescência é vista como um fenómeno multideterminado e com consequências desenvolvimentais diversas (Canavarro & Pereira 2001; Canavarro *et al.*, 2003).

Numa abordagem multifactorial da gravidez na adolescência, há a considerar factores individuais, familiares e relacionais. Relativamente aos primeiros, é de ter em conta a fertilidade da mulher o que ocorre, dependendo da raça, clima e condições de vida, cada vez mais cedo. Também a actividade sexual se inicia cada vez mais cedo. Segundo a literatura as adolescentes que engravidam são as que iniciam a vida sexual mais cedo, como já se referiu. Existem também diversos factores culturais e étnicos, económicos, falta de oportunidades educativas, abandono escolar, desemprego e factores de ordem sócio-emocional que influenciam a prevalência de adolescentes grávidas. No que respeita aos factores familiares, é frequente que as adolescentes grávidas pertençam a famílias disfuncionais, numerosas, com problemas sócio-económicos, algumas vezes monoparentais, caracterizadas pela pressão e conflitos, fraca qualidade relacional entre pais e filhos, com histórias de violência física e emocional e abuso sexual. É frequente nestas famílias a mãe ou as irmãs também terem sido adolescentes grávidas. No que se reporta às relações estabelecidas com o sexo oposto, a forma e a escolha do parceiro são factores relevantes para que ocorra gravidez nesta faixa etária. Quando se comparam adolescentes que não engravidam com as que engravidam constata-se que, normalmente, as primeiras começam a namorar mais tarde, enquanto que as segundas o fazem mais cedo e com vários parceiros, têm uma percepção mais negativa sobre os homens, consideram-nos irresponsáveis e vêem as mulheres como vítimas do seu domínio (Canavarro *et al.*, 2001).

A gravidez na adolescência é normalmente vista como indesejável, um mal a evitar, quer pelo senso comum quer pela comunidade científica em geral. Considera-se que a gravidez quando ocorre numa fase precoce do desenvolvimento do indivíduo, onde provavelmente todos os investimentos pessoais se canalizam noutras direcções, ao qual se pode acrescentar a falta de preparação emocional e social, pode constituir um efectivo risco quer para o indivíduo quer para a sua família. Importa por isso pensar na forma de evitar uma gravidez não desejada. Para além da

abstinência, a forma mais eficaz passa pelo uso da contracepção. No entanto, a falta de informação sobre a fisiologia do organismo humano e a contracepção estão frequentemente associadas à gravidez indesejada, facto que tem estado na base de inúmeras campanhas cujo objectivo é diminuir a incidência da gravidez na adolescência (Nodin, 2001).

Sendo consensual que o facto de não desejar uma gravidez é em todo o mundo a principal razão que leva à sua interrupção voluntária, Nodin (2001) refere um estudo, realizado em Portugal, no qual foi possível constatar que a faixa etária entre os 15 e os 24 anos utilizam mais os contraceptivos que indivíduos de idades superiores. De entre os mais jovens, 50,8% referem utilizar a contracepção frequentemente, enquanto que 15,6% afirmam fazê-lo esporadicamente.

Por outro lado, e de acordo com os resultados do “Inquérito à Fecundidade e Família” da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística (1998), pode constatar-se que existe um desfasamento entre a idade da primeira relação e o uso da contracepção. No que se refere à escolha do método contraceptivo, a pilula é o método mais escolhido por todas as gerações de mulheres (69%), seguindo-se o preservativo masculino (12%). Contrariamente os homens das camadas mais jovens, até aos 20-24 anos, escolhem claramente o preservativo masculino. Na faixa etária dos 15-19 anos 86% dizem optar pelo preservativo masculino, enquanto 14% afirmam que a parceira utiliza a pilula. No grupo etário entre os 20 aos 24 anos, 72% dos homens escolhem o preservativo masculino e 26% preferem que sejam as suas parceiras a tomar a pilula (INE, 1998).

O aparecimento das inúmeras campanhas de informação e sensibilização no âmbito do VIH/SIDA ocorridas nas décadas de 80 e 90 do século passado, onde se procurava alertar para os riscos das relações sexuais desprotegidas e se apelava ao uso do preservativo, podem estar na origem da sua crescente utilização nas camadas mais jovens, para quem muitas dessas campanhas eram dirigidas (Roque, 2001). Nodin (2001) reportando-se a outros estudos, refere que em algumas faixas etárias se verifica um aumento do uso da pilula relativamente ao preservativo, o que pode ser indicador que estes se preocupam mais com a contracepção do que com as doenças sexualmente transmissíveis. Também, verificou que 1,1% das jovens sexualmente activas já engravidaram sem o desejarem e 2,7% das mesmas já recorreram à interrupção voluntária da gravidez.

Pode dizer-se que a gravidez precoce, não obstante, como já se referiu anteriormente, ter diminuído em alguns países, continua a ser um problema dado comportar riscos para a saúde da mãe e da criança e na educação e perspectivas de vida das jovens. A comprová-lo estão os dados do relatório “A Situação da População Mundial” (UNFPA, 2004), no qual se refere que os partos

ocorridos em mulheres com idade inferior a 20 anos constituem 17% de todos os partos ocorridos nos países menos desenvolvidos. Nos países em vias de desenvolvimento uma em cada três mulheres grávidas tem idade inferior a 20 anos. Pode ainda constatar-se neste relatório que a principal causa de morte nas jovens entre os 15 e os 19 anos está relacionada com complicações decorrentes do parto e da interrupção da gravidez em condições de risco.

Segundo Roque (2001), a gravidez na adolescência é uma realidade difícil de quantificar dado o recurso ao aborto clandestino, no entanto, não resta qualquer dúvida que se trata de um dos maiores problemas da sexualidade juvenil.

Actualmente a lei portuguesa contempla a interrupção voluntária da gravidez, responsabilizando o Serviço Nacional de Saúde o qual deve “organizar-se de modo a garantir as possibilidade de realização da interrupção voluntária da gravidez nas condições e nos prazos legalmente previstos” (ponto um do artigo 3.º da Lei n.º 16/2007 de 17 de Abril). No que diz respeito à gravidez na adolescência a lei apenas refere, nos pontos cinco e seis do artigo 1.º que nas situações em que a mulher tenha idade inferior a 16 anos existe a necessidade do consentimento do seu representante legal e quando tal não for possível e caso a interrupção se revista de um carácter urgente, cabe ao médico decidir face à sua consciência e ouvindo, se possível, a opinião de outros médicos. Não existe, portanto, qualquer cláusula na lei que contemple um apoio específico para as adolescentes grávidas que queiram fazer uma interrupção da gravidez.

Ainda no que se refere à situação portuguesa e de acordo com os dados do INE, no ano 2001, 6873 raparigas com idade inferior a 20 anos foram mães o que corresponde a 6,1% de todos os partos ocorridos no país. Destas é de notar que 90 eram menores de 15 anos de idade. De acordo com o relatório da United Nations Population Fund (UNFPA, 2007) sobre a “Situação da População Mundial 2007”, em Portugal em cada 1000 nascimentos ocorridos por ano, 17 ocorrem em jovens com idade entre os 15 e os 19 anos. Face a estes valores torna-se pertinente as recomendações feitas ao Parlamento e ao Governo de Portugal, na Declaração de Lisboa aquando da Conferência Internacional de Jovens Decisores (Assembleia da Republica, 2005), as quais passam pela implementação de um programa articulado de prevenção da gravidez na adolescência, em que se inverta o aumento do número de casos VIH/SIDA e outras doenças sexualmente transmissíveis, e se associe Portugal à comunidade internacional com o objectivo de implementar políticas e programas de saúde sexual e reprodutiva dirigidas aos adolescentes.

### *Acompanhamento médico durante a gravidez e parto na adolescência*

A gravidez na adolescência não sendo um fenómeno novo, actualmente tem grande visibilidade e tornou-se um problema social à escala mundial (Paiva, Caldas & Cunha, 1998; Canavarro *et al.*, 2001).

Tendo presente os dados fornecidos pelas estatísticas gerais é possível constatar que existem índices mais elevados de morbilidade e mortalidade materno infantil quando a gravidez ocorre na adolescência comparativamente com faixas etárias mais elevadas (Lourenço, 1998), o que nos permite pensar que existem riscos associados à gravidez na adolescência.

Segundo Cunha, Monteiro e Reis (1998), quando se procura identificar riscos associados à gravidez na adolescência é necessário ter presente uma conjugação biopsicossocial. No entanto, na actualidade prevalece a opinião de que a gravidez na adolescência comporta efectivamente determinados riscos, não sendo propriamente os factores biológicos, como a idade e consequentemente a idade ginecológica, a estatura e o peso os mais significativos, mas antes os factores psicossociais os quais assumem grande determinismo.

Com base em vários estudos realizados na década de 90 do século XX, comprova-se, de forma clara, que os riscos quer para a mãe quer para o filho, estão associados ao recurso tardio aos cuidados pré-natais e quando estes cuidados são prestados de forma adequada a saúde da adolescente não difere da grávida adulta. Este facto permite inferir a importância de um acompanhamento médico atempado e adequado. As consultas externas de obstetria para grávidas adolescentes existentes nas principais maternidades portuguesas constituem um importante recurso quer a nível de acompanhamento da gestação e preparação para o parto, quer de apoio psicológico e social. Aqui as adolescentes encontram meios de intervenção no apoio a uma primeira gravidez, prevenção primária de possíveis complicações de saúde, quer para as mães quer para os filhos, e, ainda, a prevenção de uma segunda gravidez (Canavarro *et al.*, 2001).

A assistência pré-natal da grávida adolescente comporta um agregado de medidas preventivas e curativas cujo objectivo reside em proporcionar condições de bem-estar físico e social. Por essa razão deve contemplar a vigilância de hábitos de vida saudáveis como a higiene, alimentação, exercício físico, consumo de tabaco e álcool e ainda assistência psicológica e a prevenção e tratamento de possíveis doenças específicas da gravidez. Não resta qualquer dúvida que esta assistência deve iniciar-se o mais precocemente possível e assumir um carácter regular (Monteiro, 1998).

Tendo presente que o parto será certamente o momento de maior tensão de toda a gravidez, por razões múltiplas como a expectativa de ver o bebé, a assistência durante a gravidez poderá modificar todo o desempenho gestacional inclusive a preparação não só para o parto, mas também para aceitação e cuidados do bebé, aleitamento e planeamento familiar. A falta de assistência pré-natal está relacionada com uma maior taxa de morbilidade e mortalidade perinatal (Araújo, Pires & Cunha, 1998).

### **2.3.2. Prevenção da infecção pelo VIH/SIDA e outras ISTs**

Quando nos reportamos a doenças sexualmente transmissíveis nomeadamente à SIDA, os adolescentes graças a factores estruturais e ambientais são, mais do que qualquer outro grupo etário, os mais vulneráveis aos riscos decorrentes da actividade sexual. Estes são riscos a ter em conta sempre que se pretenda implementar a educação sexual (Canavarro *et al.*, 2003).

Ser mulher constitui um risco estrutural, sendo estas duas a três vezes mais vulneráveis à infecção pelo VIH que os homens, o que decorre de factores biológicos, culturais e sociais. Ser adolescente é, sem dúvida, como já foi referido, um risco desenvolvimental. Trata-se de uma fase do ciclo de vida do indivíduo com especificidades e vulnerabilidades por excelência. Por um lado, têm a possibilidade de ascender a organizações cognitivas mais complexas, aumentar a autonomia, o leque de relações e viver novas formas de intimidade onde se incluem as experiências sexuais. Por outro lado, nem sempre o fazem de forma adequada, de modo a que estas vivências não se tornem factores de risco. Ao adolescente é por vezes difícil fazer escolhas a longo prazo e inferir sobre as diversas consequências decorrentes dos seus actos. No que respeita à infecção pelo VIH por via sexual, o adolescente vê isso como impossível ou altamente improvável, o que constitui um verdadeiro perigo. Ser mulher adolescente torna-se um risco acrescido, dado que a mulher adolescente é biologicamente mais susceptível a nível genital, o que aumenta o risco de contágio. Sendo também as mulheres mais jovens as que de forma acentuada possuem informação insuficiente sobre sexualidade, reprodução e infecção pelo VIH. Acresce ainda como factor de risco o papel que cada sociedade define para a mulher que frequentemente lhe diminui a sua autonomia no que se reporta a decisões no âmbito da sua própria sexualidade (Canavarro *et al.*, 2003).

De acordo com os dados fornecidos pelo Programa Nacional de Prevenção e Controlo da Infecção VIH/SIDA (CVEDT, 2007), existem em Portugal cerca de 32000 pessoas infectadas na faixa etária dos 15 aos 49 anos.

Segundo o Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis, (CVEDT) na situação em Portugal a 30 de Junho de 2007, no que se refere à Infecção VIH/SIDA, pode constatar-se que o total acumulado de casos de SIDA era de 13935, dos quais 457 causados pelo VIH2, 190 associados ao VIH1 e VIH2 e relativamente a 84 casos de SIDA ainda não era conhecido qual o agente, aquando da elaboração do referido documento. Os casos de SIDA apresentam a confirmação do padrão epidemiológico registado anualmente desde 2000. Constata-se um aumento proporcional do número de casos transmitidos por via heterossexual e uma diminuição dos casos de infecção associados à toxicodependência. De registar que se mantém a tendência temporal crescente verificada em 2005 na categoria de transmissão “homo/bissexual”.

No que se refere aos portadores assintomáticos, os jovens com mais de 15 anos e os indivíduos com menos de 39 constituem o grupo com maior número de casos notificados (75,8%), distribuídos principalmente por duas categorias de transmissão: “toxicodependentes” (42,6% do total dos PA notificados) e “heterossexuais” (41,7%).

No primeiro semestre de 2007 o Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis recebeu 1 418 casos de infecção pelo VIH, sendo certo que vários casos tinham sido diagnosticados e notificados em anos anteriores mas só recebidos pelo CVEDT neste primeiro semestre. Os 402 casos de infecção VIH e SIDA diagnosticados neste semestre distribuem-se da seguinte forma: 259 em Heterossexuais; 93 em toxicodependentes e 44 em Homo/Bissexuais. Relativamente às vias de transmissão da infecção tem ocorrido algumas modificações. Se até 1999 os utilizadores de drogas injectáveis constituíam o maior grupo de infectados, actualmente e de acordo com os dados fornecidos pelo CVEDT (2006), de todos os casos notificados, no segundo semestre de 2006, a transmissão por via heterossexual é de 51,5%, confirmando-se a tendência proporcional decrescente nos “toxicodependentes”.

Procurando fazer uma análise da distribuição dos casos de SIDA em função do grupo etário e do género, pode constatar-se que 82,1% são do sexo masculino e 17,8% do sexo feminino. O grupo etário que regista o maior número situa-se entre os 20 e 49 anos com uma percentagem de 84,1% (CVEDT, 2007).

No âmbito desta investigação importa ter presente, por um lado, a evolução da epidemia ao longo do tempo e, por outro, a idade dos indivíduos. O número de casos de SIDA por ano de diag-

nóstico e por grupo etário mostra algum decréscimo no número de casos diagnosticados no nosso país, o que não nos retira o lugar de topo da tabela da União Europeia no que se refere ao aumento de casos de VIH em heterossexuais, taxa de gravidezes não desejadas em adolescentes e incidência da tuberculose (Veiga, Silvestre, Teixeira & Martins, 2000). Portugal ocupa o terceiro lugar na União Europeia no que se refere ao número de casos de co-infecção VIH/SIDA e Tuberculose, logo a seguir à Espanha e à França. Por outro lado, os reclusos constituem efectivamente um grupo altamente vulnerável, estimando-se a prevalência desta infecção em 10% nos homens e 7% nas mulheres, assim como uma grande taxa de co-infecções de acordo com o Programa Nacional de Prevenção e Controlo da Infecção VIH/SIDA (CVEDT, 2007).

É importante referir que 68% da população portuguesa tem uma elevada percepção sobre o risco elevado de contrair a infecção; 48% posiciona-se em risco superior à maioria da população e 37% já receiam ter-se infectado. Em termos comportamentais, 39% dos homens afirmam recorrer a sexo pago, dos quais, 58% não utilizaram o preservativo na última relação paga. Somente 22% dos inquiridos utilizaram de forma consistente o preservativo no último ano e 20% utilizaram-no na última relação (Amaro, Frazão, Pereira & Teles, 2004).

Face ao exposto, o Governo Português considerou de toda a pertinência a criação, de um de programa nacional de prevenção e controlo da infecção VIH/SIDA para 2007-2010, no qual se assumem compromissos, definem estratégias, metas, áreas de intervenção e objectivos, decorrente de uma visão em que se prevê o fim da epidemia (Ministério da Saúde, 2007). A educação sexual na escola deverá contribuir para esse programa nacional.

### ***2.3.3. Educar para procurar ajuda nas disfunções sexuais***

Se durante muitos anos o estudo da sexologia se limitou à interpretação da biologia da reprodução, nas últimas décadas do século vinte os aspectos psicológicos passaram a ser abordados e o estudo da sexualidade humana sofreu uma evolução inegável no sentido de poder tratar possíveis alterações, graças a vários estudos científicos sobre problemas sexuais humanos, versando fundamentalmente factores psico-socioculturais da fisiologia e do comportamento sexual. Na actualidade vive-se uma renovada abordagem da sexualidade na qual esta é considerada como essencial para o bem-estar do indivíduo, independentemente da idade do sexo ou da personali-

de (Moreira, 2003). Poderá mesmo dizer-se que “a saúde sexual passou a fazer parte da preocupação de cada homem e de cada mulher, quer na vertente da fertilidade quer na do prazer” (Moreira, 2003, p. 135).

Tal abordagem vem de encontro à posição assumida pela Organização Mundial de Saúde, em 1975, quando definiu a saúde sexual como “a integração dos aspectos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexuado, na medida em que são enriquecedores e permitem um desenvolvimento adequado da personalidade, da comunicação e do amor” (WHO, 1975, p. 56).

Partindo do princípio que todas as perturbações sexuais podem surgir em qualquer idade, estas devem ser encaradas com naturalidade e frontalidade de forma a que não venham a ter repercussões na vida do indivíduo. Quando se fala sobre problemas sexuais é importante, e de acordo com López e Fuertes, (1999), ter presente que de uma forma geral podem surgir isolados ou esporadicamente em qualquer indivíduo e em qualquer momento da sua vida, motivados por vários factores, como a fadiga ou o estado emocional, sem que, por isso, devam ser considerados como disfunções sexuais. Para serem considerados como tal haveria a necessidade de serem persistentes durante algum tempo. De acordo com os autores e do ponto de vista sexológico, deve considerar-se disfunção sexual quando se tratem de situações que conduzem a algum tipo de inibição dos desejos ou impulsos sexuais ou mudanças psicofisiológicas na resposta sexual.

Atendendo às diferentes fases do ciclo sexual as disfunções sexuais podem ser agrupadas da seguinte forma: a) *fase do desejo*: desejo sexual inibido e desejo sexual hiperactivo; b) *fase da excitação*: inibição da excitação sexual feminina e disfunção eréctil; c) *fase do orgasmo*: ejaculação precoce, ejaculação tardia, ausência de ejaculação, orgasmo prematuro na mulher, orgasmo retardado na mulher, ausência de orgasmo na mulher; d) *disfunções que não pressupõem a inibição de uma fase concreta do ciclo sexual*: dispareunia no homem e na mulher, vaginismo na mulher e aversão sexual (Gomes, Albuquerque & Nunes, 1987; López & Fuertes, 1999; Zupian, 1997; Fonseca, Soares & Vaz, 2003).

As disfunções que afectam os portugueses, na perspectiva dos professores, e de acordo com os estudos de Vilaça (2006), são as seguintes: impotência (disfunção eréctil) (88,5%); ejaculação prematura, especialmente nos adolescentes (85,1%); atraso na ejaculação (17,2%); dispareunia (14,4%); vaginismo (2<sup>o</sup>,7%) e anorgasmia (46%). Na opinião de alguns médicos participantes no mesmo estudo os adolescentes referem-se ao “viagra”, como possibilidade para aumentar a potência o que revela o medo de falhar, de não estar à altura, e a importância que assume a impotência para o rapaz adolescente.

As dificuldades de iniciar e a incapacidade de concluir de forma satisfatória a actividade sexual são os problemas sexuais referenciados com maior frequência na população em geral. Disfunções sexuais relacionadas com a erecção e a ejaculação surgem em 40% dos homens, enquanto que 63% das mulheres apresentam problemas com a excitação e o orgasmo (Moreira, 2003).

Não obstante serem difíceis os estudos sobre a prevalência das disfunções sexuais, o que leva a resultado muito diversos, Moreira (2003) refere um estudo segundo o qual 31% de homens entre os 18 e os 60 anos apresentam dificuldades sexuais, sendo a ejaculação precoce quatro vezes mais frequente que a disfunção eréctil. A ejaculação precoce afecta 35% dos homens e é a disfunção mais frequente. No que respeita a perturbações na obtenção ou manutenção da erecção, 7% dos homens entre os 18 e os 30 anos e 18% entre os 50 e 60 anos manifestam esta perturbação.

É nosso entendimento que esta questão merece atenção quando se trata de adolescentes no início da sua actividade sexual onde certamente será, por vezes, difícil distinguir o normal do anormal, ou seja distinguir um problema sexual pontual de uma disfunção sexual.

Dado que, como referimos, as disfunções sexuais podem ocorrer em qualquer idade, nomeadamente na adolescência, é importante que todos aqueles que sofrem com o seu desempenho sexual, recorram sem perplexidades a um especialista, que recorrendo a um conjunto de técnicas e estratégias de tratamento que actualmente tem à sua disposição poderá encontrar a solução adequada de forma a que seja uma pessoa sexualmente saudável (López & Fuertes, 1999). Neste sentido, a educação sexual na escolaridade obrigatória deve educar para a procura de ajuda neste âmbito.

#### ***2.3.4. Educar para não ser vítima de indivíduos com algumas parafilias***

Distinguir comportamentos sexuais normais e patológicos constituiu uma das maiores dificuldades quer da sexologia quer da medicina. Partindo do objectivo último de que a relação sexual heterossexual é a reprodução, este é considerado tradicionalmente o comportamento normal, enquanto que outros comportamentos ampliados e repetidos são considerados perversos (Gomes, 2003).

Ao longo da história, o conceito de comportamentos sexuais normais ou anormais tem variado, de acordo com as diferentes culturas e as normas sociais, legais e até religiosas vigentes em cada época. De igual modo o vocabulário utilizado para comportamentos sexuais menos frequentes entre a população ou que violam as normas estabelecidas, tem variado desde aberração, perversão, minoria, variação, desvio, predilecção anómala ou parafilia. No entanto, determinados comportamentos sexuais são encarados quase universalmente como inapropriados e existe grande concordância quanto aos padrões comportamentais das parafilias (Batista, 1987).

Definir parafilias não é fácil, dado estas se manifestarem sob formas muito diversas, diferirem nos objectos de desejo sexual, expressarem-se segundo comportamentos diversos, terem variadas consequência pessoais e sociais e, ainda, por serem vividas com grau de intensidade muito diferente. No entanto, conceptualmente considera-se parafilia quando o objecto de desejo é um animal, um instrumento, uma peça de vestuário e quando se trata de uma pessoa que não aprova, não tem capacidade para o aprovar de forma consciente ou sofre agressão. Por último, um comportamento sexual é considerado parafilia quando se caracteriza por ser persistente e ter como forma quase exclusiva a excitação sexual (López & Fuertes, 1999).

Além da sexologia e da medicina também os sistemas religiosos e judiciais têm dificuldade em classificar os comportamentos sexuais, pelo que recorrem a critérios estatísticos, o que conduz a que o comportamento sexual minoritário tenha tendência a ser classificado de doentio, pecaminoso e criminoso. Um exemplo a considerar é o caso da homossexualidade que até 1973 fez parte da lista de doenças mentais norte-americana. A classificação de um comportamento sexual está condicionada pelo julgamento sociocultural e pelo contexto histórico. A título elucidativo, pode referir-se como exemplo o facto de até aos anos 50 do século passado o paradigma do comportamento sexual ser o coito heterossexual com fins reprodutivos e todo o comportamento que se afastasse deste padrão, além de anormal, pecaminoso e criminoso era também socialmente doentio (Gomes, 2003).

Efectivamente, na perspectiva deste autor o aparecimento da pílula veio assinalar o fim do modelo reprodutivo do sexo. A função erótica e o prazer destacam-se da função reprodutora e a sexualidade passa a ser vivida de forma mais legítima e saudável, ganhando as minorias sexuais visibilidade e exigindo aceitabilidade social. As perturbações da sexualidade passam a estar “arrumadas” numa rubrica própria, fazendo-se a distinção entre problemas disfuncionais, de identidade de género e parafilias, pondo fim a muitas designações pejorativas que vinham a ser usadas.

Não obstante o número de parafilias ser elevado, algumas são mais conhecidas e frequentes como é o caso da pedofilia, exibicionismo, travestismo, masoquismo e sadismo (López & Fuertes, 1999).

O abuso sexual de menores é hoje preocupação, quer dos profissionais quer da sociedade em geral, tendo-se convertido num problema social de dimensões alarmantes em muitos países. Como consequência de tal extensão do problema tem havido a preocupação de estudar esta questão nas várias dimensões, concretamente na prevenção e no tratamento (Cadiz, 1997).

Na comunidade científica, o abuso sexual de menores carece de uma definição precisa e globalmente aceite. Existe divergência acerca da idade e tipo de relações, contudo, os três critérios mais aceites são a idade da vítima e do agressor, os comportamentos do agressor para com a vítima para conseguir os seus objectivos e o tipo de comportamentos sexuais consumados entre ambos (López & Fuertes, 1999).

Quando determinados comportamentos têm como vítimas crianças e adolescentes, importa ter presente quais os factores de risco que favorecem tais comportamentos, de forma a actuar preventivamente.

Segundo López e Fuertes (1999) existem conjunturas que favorecem a ocorrência de abusos sexuais. Não havendo uma relação directa causa/efeito é provável que pelo facto de um jovem estar sujeito a um ou mais factores de risco venha a ser sujeito a abuso, contudo não implica que outros não sujeitos a factores de risco, não o venham a ser. Ser rapariga, ter entre 10 e 12 anos, a pobreza, o baixo nível cultural, as condições precárias em que vivem, o abuso de substâncias como o álcool e o isolamento social são condições que favorecem o abuso de crianças. No entanto, segundo os autores referidos, são determinadas condições familiares como a ausência de pais biológicos, incapacidade e afastamento da mãe por razões várias, desavenças conjugais, separações ou divórcios, fracas relações com os progenitores ou existência de um padrasto, as que mais claramente lhe estão associadas, dado tornarem as crianças mais vulneráveis, desprotegidas e sem auxílio.

De facto, a prevenção passa indubitavelmente pela actuação a nível dos factores de risco. Contudo, é nosso entendimento que à escola cabe, também aqui, um papel determinante, nomeadamente aquando da implementação de projectos de educação sexual que devem contemplar de forma incisiva a questão do abuso sexual, ajudando os jovens a desenvolver competências que lhes permitam não só identificar situações de perigo, e por isso evitá-lo, mas também estando

atenta à sinalização e encaminhamento de jovens que eventualmente possam já ser vítimas, mas que se mantêm silenciados.

## **2.4. Educação em Ciências e educação sexual na comunidade escolar**

A área disciplinar de Ciências explora um conjunto de conteúdos específicos que incidem sobre campos diversificados do saber, permitindo o desenvolvimento nos alunos de várias competências de vida e a consciencialização sobre o facto de que a qualidade de vida implica saúde e segurança numa perspectiva individual e colectiva. Além disso, parece ser possível conciliar o papel definido em Portugal para as Ciências e as finalidades de outras áreas curriculares, de forma a poder efectivar em meio escolar a educação sexual.

### ***2.4.1. Enquadramento da educação sexual no currículo nacional de Ciências e na legislação Portuguesa***

De acordo com o Programa de Ciências da Natureza do 2.º ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação 2001b) o grande tema organizador dos conteúdos é “Terra - Ambiente de Vida “. No 5.º ano de escolaridade e dentro da unidade didáctica “Diversidade dos seres Vivos e suas interacções com o meio” é contemplada a reprodução dos animais, tendo como objectivo conhecer a diversidade de comportamentos dos animais relacionados com a reprodução. Sugere-se que se salientem aspectos como o canto, a cor, o odor, os gestos, as lutas e os bailados, assim como a observação de embriões de aves, larvas e insectos.

No 6.º ano, no âmbito da unidade didáctica “Processos vitais comuns a todos os seres vivos” é contemplada a “Transmissão da vida” devendo ser abordada a reprodução humana e o crescimento, através de conteúdos como os caracteres sexuais, sistemas reprodutores, a fecundação e o desenvolvimento do feto e ainda o crescimento e os primeiros anos de vida. Como objectivos definem-se três: a importância de compreender que a reprodução, função comum a todos os seres vivos, assegura a continuidade da vida; identificar transformações que ocorrem no organismo durante a puberdade e reconhecer que a sexualidade humana envolve sentimentos de respeito por si próprio e pelos outros. Como sugestões metodológicas recomenda-se que deve

abordar-se com prudência os assuntos relacionados com este tema e ter em atenção aspectos éticos e afectivos dado que a sexualidade é uma realidade global e multifacetada que envolve toda a personalidade humana ao longo da vida. Reforça-se a importância de uma abordagem científica simples, precisa e coerente de forma a criar um apoio necessário à interpretação de fenómenos relacionados com a transmissão da vida. Recomenda-se a observação de vídeos e fotografias relativos à fecundação em vários animais e a discussão da influência de vários factores nos primeiros anos de vida com a presença de pais, alunos e técnicos de saúde.

Relativamente ao 3.º ciclo de escolaridade, as Orientações Curriculares para as Ciências Físicas e Naturais (Ministério da Educação 2001c), no tema “Viver melhor na Terra”, contemplam a “Saúde individual e comunitária”, a “Transmissão da vida”, o “Organismo humano em equilíbrio” e “Ciência, tecnologia e qualidade de vida”. Este tema é apresentado respeitando a interdisciplinaridade entre as Ciências Físicas e as Ciências Naturais, assim como acontece nos restantes temas já referidos. O tema “Viver melhor na Terra” é normalmente abordado no 9.º ano de escolaridade e é o único tema que contempla a temática da educação para a saúde e como consequência a educação sexual. Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade não está, por isso, prevista a abordagem desta temática. No âmbito da “Saúde individual e comunitária” contempla-se a abordagem do conceito de saúde, promovendo a saúde individual e comunitária de forma transversal e integradora ao longo de todo o tema. Recomenda-se a abordagem dos indicadores de saúde de uma população, nomeadamente da população local e, como exemplos, refere-se a gravidez na adolescência, para o qual se sugere a realização de trabalhos em parceria com outras disciplinas, especificamente a Geografia e a História. Sugere-se ainda a realização de trabalhos escritos, desenho, áudio, vídeo e fotografia que podem constituir uma intervenção no meio escolar ou familiar, no sentido de assumir e divulgar atitudes promotoras de saúde.

No que respeita à “Transmissão da vida”, pretende-se que os alunos conheçam as bases morfológicas e fisiológicas da reprodução e adquiram algumas noções de hereditariedade. As Orientações Curriculares reforçam a importância de abordar assuntos debatidos na sociedade actual, de forma a ajudar os alunos a construir uma opinião fundamentada. Tendo presente a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, as referidas Orientações Curriculares sugerem um levantamento dos conhecimentos e das dúvidas dos alunos não só sobre a reprodução humana, mas, também, sobre as mudanças físicas e emocionais que ocorrem na puberdade, o que deve constituir uma fonte de motivação para a temática da sexualidade. Recomenda-se a

abordagem dos métodos contraceptivos e a prevenção das DST recorrendo, por exemplo, a textos relativos à história da medicina, promovendo a reflexão sobre as possibilidades e os limites no tratamento e cura destas doenças.

O documento salienta que considerando tratar-se de uma problemática delicada, que toca em aspectos emocionais e íntimos, deve gerir-se com algum cuidado, atendendo sempre ao estado de desenvolvimento dos alunos, aos seus valores individuais e à sua cultura e formas de respeitar a vida. Sugere-se o recurso a Técnicos de Saúde e a Técnicos de Promoção e Educação para a Saúde, desenvolvendo a temática numa perspectiva de educação da sexualidade a qual deve contemplar aspectos éticos, afectivos e sociais, para além dos biológicos.

Na legislação portuguesa existem outras áreas curriculares que potenciam a implementação da educação sexual na comunidade escolar. O Decreto-Lei n.º 6/2001, publicado a 18 de Janeiro ao estabelecer uma nova organização curricular para todos os ciclos do ensino básico, integrou na matriz curricular três novas áreas curriculares não disciplinares: o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica.

Na “Área de Projecto” pretende-se que os alunos se envolvam na “concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” (alínea a do ponto três do artigo 5.º). No “Estudo Acompanhado” procura-se a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (alínea b do ponto três do artigo 5.º). Na “Formação Cívica” pretende-se o “desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, como elemento fundamental no processo de formação dos cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (alínea c do ponto três do artigo 5.º).

Na perspectiva de Abrantes (2002), a designação de “Áreas Curriculares não Disciplinares” é intencional dado fazerem parte de currículo, no entanto, não sendo disciplinas não estão sujeitas a um programa previamente definido, o que lhes permite assumir uma natureza transversal e integradora, dado atravessarem todas as disciplinas e áreas curriculares, e constituírem um campo de integração de diversos saberes, o que as torna espaços privilegiados para a abordagem de temáticas transversais nas quais se inclui a educação sexual.

Considerando a natureza e o facto de temáticas como a sexualidade envolverem, de forma explícita, atitudes e valores, o facto de serem abordadas em espaços interdisciplinares abertos, numa lógica de trabalho de projecto e ainda a articulação entre a área de Formação Cívica e o trabalho de outras disciplinas, permitirá envolver os alunos na reflexão e discussão e até no diálogo com especialistas, caso se entenda necessário (Abrantes, 2002). Esta dimensão do desenvolvimento das competências necessárias nos alunos para que estes se tornem cidadãos responsáveis, críticos e activos presente, explícita ou implicitamente, em todas as áreas curriculares não disciplinares, concretiza a dimensão da educação para a cidadania definida na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Educar para a cidadania passa por trabalhar diversas competências, as quais, segundo Audiger (2000) podem agrupar-se em competências do domínio cognitivo, onde se incluem as de ordem jurídica e política, os conhecimentos sobre o mundo actual e princípios e valores dos Direitos do Homem e a capacidade de análise, síntese e argumentação; as competências éticas e de escolha de valores, o que implica escolher determinados valores e agir de acordo com eles obrigando à reflexão sobre a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Por último, as competências de acção as quais requerem o desenvolvimento de competências sociais que lhe permita actuar, cooperar e assumir o seu papel de cidadão interveniente no debate público.

Fazer educação sexual em meio escolar passa obrigatoriamente pela abordagem de várias dimensões, como já se referiu no ponto 2.2.1, o que implica o desenvolvimento de competências dos três domínios de Audiger (2000), acima referidos, o que é possível dentro das áreas curriculares não disciplinares atendendo à sua natureza e aos objectivos explicitados no Decreto-Lei n.º 6/2001 e que anteriormente se descreveram.

O Referido Decreto-Lei contempla diversos aspectos que merecem alguma atenção no âmbito deste trabalho, nomeadamente, a introdução da educação para a cidadania de forma transversal e em todos os ciclos do Ensino Básico. O objectivo primordial da educação para a cidadania assenta na construção da identidade e da consciência cívica dos alunos. Não sendo responsabilidade de uma disciplina ou de um só professor, implica a criação de um plano de trabalho transversal e abrangente quer de diversos saberes quer de diversas disciplinas e áreas curriculares. Segundo Abrantes (2001), a educação para a saúde e a educação sexual são, entre outras, temáticas que devem ser incluídas nos projectos de educação para a cidadania a desen-

volver em cada escola os quais têm como espaço privilegiado, criado com esta nova organização curricular, a Formação Cívica.

Nem sempre as escolas em Portugal tiveram uma organização curricular ou um enquadramento legal que lhes permitisse fazer uma abordagem sistematizada da educação sexual, pelo que importa referir ainda, de forma sumária, o que tem sido em termos legislativos, nas últimas décadas, a educação sexual no nosso país.

Apesar de várias tentativas para criar um suporte legislativo sobre a educação sexual em Portugal, como mais à frente se faz referência, só com a Revolução do 25 de Abril de 1974, esta passou a fazer parte da política educativa e a dispor de um suporte legislativo com a aprovação pela Assembleia da República Portuguesa da Lei n.º 3/84 de 24 de Março sobre “Educação Sexual e Planeamento Familiar”.

O papel do Estado Português, com a publicação desta Lei, passa a estar claramente definido, já que no Artigo 1.º refere: “O Estado garante o direito à Educação Sexual como componente do direito fundamental à Educação”. Por outro lado, a Escola passa também a estar comprometida com a educação sexual, dado que no Artigo 2.º se refere que esta deve ser feita “através da escola, organizações sanitárias e meios de comunicação social” e ainda que “os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidades humanas [...], evitando a discriminação entre homens e mulheres”, não podendo ser negligenciada “a formação inicial e permanente dos docentes” e reconhecendo, ainda, a necessidade de criar as “condições adequadas de apoio aos pais no que diz respeito à educação sexual dos seus filhos”.

A Portaria n.º 52/85 veio regulamentar a Lei n.º 3/84 no que respeita ao planeamento familiar, definindo as competências dos serviços de saúde nesta área o que veio a reflectir-se na criação de projectos e programas de informação no âmbito da educação sexual.

O Despacho n.º 9/ESB/86 veio reconhecer a necessidade de uma efectiva articulação entre a escola, serviços e organizações exteriores à escola, responsáveis pela promoção de acções sobre educação sexual. Segundo este documento, cada acção a realizar deve ser precedida de uma articulação entre a Entidade Promotora, a Escola, a Associação de Pais e a Inspeção Geral do Ensino.

A Lei n.º 46/86, publicada a 14 de Outubro, conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, estabelece um conjunto de princípios orientadores dos planos curriculares

do ensino básico, os quais passaram a contemplar, em qualquer ano e em todos os ciclos, a formação pessoal e social do indivíduo a qual abrange, entre outros domínios, a educação sexual.

Na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), o Decreto-Lei n.º 286/89 veio estabelecer os princípios gerais da Reestruturação Curricular dos Ensino Básico e Secundário, estipulando a criação de uma nova disciplina chamada Desenvolvimento Pessoal e Social, de carácter opcional em paridade com a Educação Moral e Religiosa, à qual é atribuída uma hora semanal e a criação de uma área curricular designada por Área Escola e com carácter transdisciplinar. Este Decreto-Lei cria, assim, dois espaços pedagógicos que podem acolher, entre outras, iniciativas no âmbito da formação pessoal e social, nomeadamente sobre educação sexual.

A Lei de Bases da Saúde, Lei n.º 48/90 publicada a 24 de Agosto define claramente que “a promoção da saúde e a prevenção da doença fazem parte das prioridades no planeamento das actividades do Estado”. Acrescenta ainda que organismos que actuam em áreas como a Segurança Social, a Educação, o Emprego ou o desporto devem ser implicados na promoção da saúde, o que vem reforçar, de alguma forma, a importância da escola na educação para a saúde e na educação sexual.

A criação do Programa de Promoção e Educação para a Saúde é feita pelo Despacho n.º 172/ME/93 e conduziu à realização de diversas acções no âmbito da Educação/Promoção da Saúde que envolveram, de alguma forma, a escola, os pais, os serviços de saúde e a comunidade em geral. Por outro lado, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 24/98, de 21 de Outubro, aprova o relatório apresentado pela Comissão Interministerial constituída para a Elaboração de um Plano de Acção Integrado na Educação Sexual e Planeamento Familiar. Neste relatório a educação sexual é entendida como uma componente fundamental de educação/promoção para a saúde, definem-se estratégias a adoptar pelo Ministério da Educação na abordagem da temática, caracteriza-se o papel dos pais e da comunidade e, ainda, as parcerias a estabelecer.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que regulamenta o regime da autonomia administração e gestão escolar, responsabiliza de alguma forma as escolas na gestão dos currículos. Cada escola pode contemplar no seu Projecto Educativo a educação sexual e a forma como a fazer, definindo estratégias, intervenientes e parcerias, o que permite privilegiar a articulação escola-família, envolver a comunidade educativa e fortalecer parcerias externas, nomeadamente com o Centro de Saúde.

No sentido de conseguir a generalização da educação sexual nas escolas portuguesas, tal como preconizava a Lei n.º 3/84, é publicada a 11 de Agosto a Lei n.º 120/99 que vem de alguma forma garantir o direito à saúde reprodutiva e preconiza que em cada escola sejam desenvolvidos programas de educação/promoção da saúde e sexualidade humana.

Regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro, a educação sexual nas escolas assume uma abordagem integrada e transversal, devendo os currículos contemplar “obrigatoriamente a abordagem da promoção da saúde sexual e da sexualidade humana, quer na vertente interdisciplinar quer integrada em disciplinas curriculares cujos programas incluem a temática”. Este Decreto-Lei incorpora matérias referentes à organização da vida escolar, nomeadamente no que concerne ao envolvimento dos alunos e encarregados de educação e respectivas associações, bem como a formação dos docentes.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, publicado a 18 de Janeiro, já referido anteriormente, promove a reorganização curricular do ensino básico, definindo os princípios orientadores nomeadamente no que se refere à coerência e sequencialidade que terá de existir entre os três ciclos do ensino básico, bem como a articulação com o ensino secundário. A escola e os professores são chamados a assumir um papel crucial nas decisões a tomar, dado que o currículo tem de atender às especificidades, possuir adequabilidade e flexibilidade, permitindo a diversificação de estratégias e a diferenciação pedagógica. O presente diploma cria também três Áreas Curriculares não Disciplinares, já referidas, o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica. Estamos perante a criação de espaços privilegiados para a abordagem de temáticas transversais nas quais se inclui a educação sexual, face às razões anteriormente expostas.

O Despacho n.º 25 995/2005, de 28 de Novembro, tendo em consideração as conclusões do relatório preliminar elaborado pelo grupo de trabalho criado pelo Despacho n.º 19 737/2005, veio reforçar e clarificar as intenções do Ministério da Educação relativamente à educação sexual. Reafirmam-se os princípios orientadores, no que respeita à responsabilização do Ministério da Educação na orientação do processo, à necessidade de uma articulação explícita com as famílias e com os Centros de Saúde, à transversalidade disciplinar com inclusão na área curricular e, ainda, à obrigatoriedade das escolas abordarem a temática recorrendo a metodologias diversificadas, sob orientação de um coordenador.

Por Despacho do Senhor Secretário de Estado, de Setembro 2006, os Agrupamentos/Escolas devem incluir no seu Projecto Educativo a educação para a saúde, definindo as áreas prioritárias, entre as quais se destacam a “Sexualidade” e as “Infecções Sexualmente Transmissíveis”.

veis, designadamente VIH-SIDA”, definindo um professor coordenador dos Projectos para a Saúde, com uma redução de três horas semanais. Na elaboração do Projecto Educativo devem respeitar-se as diferentes prioridades, bem como estabelecer a articulação com as famílias dos alunos.

Face ao exposto poderá concluir-se que o enquadramento legal e normativo legitima a educação sexual como uma componente da educação, atribui às escolas e às famílias responsabilidades, define um conceito de educação abrangente dado associar a vertente biológica à formação pessoal e social e define as vias de inclusão no meio escolar, bem como os conteúdos a abordar e assume a família como um parceiro fundamental.

Neste quadro legal, cada escola, de acordo com o contexto em que se insere, os seus recursos e as suas motivações, deve procurar assumir a responsabilidade que os diferentes normativos lhe têm atribuído, procurando contribuir para a formação de jovens mais saudáveis e, por isso, mais felizes.

São públicos os múltiplos projectos implementados nas escolas no âmbito da educação sexual em meio escolar, não se conhecendo, no entanto, uma avaliação global dos resultados. O protocolo formalizado em 1994 entre os Ministérios da Educação e da Saúde, que preconizava uma estreita colaboração entre Escola e Centros de Saúde e que conduziu à criação da rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, e os protocolos estabelecidos em 2001 e 2003 entre o Ministério da Educação e a Associação para o Planeamento Familiar e em 2003 entre o Ministério da Educação e a Fundação Portuguesa a Comunidade Contra a SIDA e com o Movimento de Defesa da Vida, no âmbito da promoção da educação sexual nas escolas, foram responsáveis por muitos dos projectos desenvolvidos nas Escolas portuguesas.

Certamente que cada Escola tem a sua história em termos de educação sexual, da qual poderá dar o seu testemunho e tem à sua frente um longo caminho a percorrer.

#### ***2.4.2. Investigação em educação sexual na comunidade escolar***

Tem-se defendido anteriormente que a educação sexual quando realizada de forma correcta pode diminuir de forma significativa alguns dos aspectos negativos decorrentes da vivência da sexualidade, como sendo a gravidez não desejada e as ISTs, entre outras, e torná-la uma vivência gratificante, contribuindo para a saúde e a felicidade do cidadão. Tendo, ainda, presente que os

adolescentes e os jovens adultos constituem um grupo frequentemente sujeito a alguma “agressividade informativa” ou estão muitas vezes privados de uma informação correcta e contextualizada, torna-se necessário que socialmente sejam reconhecidos como um grupo prioritário de intervenção e investigação em matéria de educação sexual.

A tradição portuguesa no que respeita a estudos empíricos sobre sexualidade é recente. Até há poucos anos esta temática não constituía objecto de investigação científica, ficando-se pelo debate ideológico e moral. Na década de 90 do século XX, certamente influenciada pela emergência da SIDA, assiste-se a um aumento, ainda que ligeiro, do número de estudos e trabalhos de investigação no âmbito desta temática (Vilar, 2001b).

São conhecidos alguns estudos relacionados com gravidez não desejada na adolescência, como o realizado por Roque (2001), cujo objectivo principal se centrou na caracterização da sexualidade estudantil pré-conjugal, o qual envolveu jovens do ensino secundário, profissional e superior, de estabelecimentos de ensino de Évora. Segundo a investigadora, os resultados obtidos permitem afirmar, entre outros aspectos, que o conhecimento dos jovens participantes no estudo sobre contracepção e a fisiologia sexual é quase nulo, não obstante fazer parte do currículo das disciplinas de ciências há vários anos. Em contrapartida, a maioria dos jovens participantes afirmou que é sexualmente activo, o que não deixa de ser preocupante.

No que respeita à investigação em Educação Sexual em Meio Escolar, parece poder dizer-se que a realidade é bastante semelhante. São conhecidos os resultados de vários estudos que envolveram, alunos de vários níveis de ensino, professores e pais, bem como metodologias específicas da abordagem da temática (Roque, 2001; Farias, 2002; Mariano, 2006; Silva, 2006; Vilaça, 2006; Cardoso, 2007).

Reconhecendo a importância que os pais têm na educação sexual dos jovens, Farias (2002) procurou conhecer a importância atribuída pelos pais à escola e à família em matéria de educação sexual, num estudo realizado com pais que são encarregados de educação de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico de uma escola. Neste estudo foi possível concluir que os pais atribuem importância semelhante ao papel da família e da escola no âmbito da educação sexual.

Conhecer a percepção de alunos e professores sobre a educação sexual em meio escolar constituiu o tema de um trabalho de investigação realizado por Mariano (2006), o qual envolveu alunos dos 6.º e 9.º anos de escolaridade e professores de todas as áreas disciplinares de cinco escolas do Distrito de Viseu. Da análise global dos resultados a investigadora concluiu, entre outros aspectos, que quer alunos quer professores vêem a escola e a família como os principais

responsáveis pela educação sexual dos jovens e que a escola, ao abordar a educação sexual, assume um papel importante na promoção de competências pessoais e sociais em matéria de saúde.

Na perspectiva de Silva (2006), não obstante a existência de normativos legais que determinam a obrigatoriedade da escola assumir o seu papel na formação cívica e moral, bem como levar a cabo, entre outras áreas, a educação sexual, tal não se tem verificado. Tendo como objectivo indagar e reflectir sobre as razões desta inoperância, o estudo de caso realizado por Silva (2006) permitiu concluir que existem factores internos (falta de motivação de muitos professores para a temática, pouca formação dos docentes na área, falta de à-vontade, receio e medo de quem nunca implementou a educação sexual) e externos, (a inexistência de um programa curricular específico e oficializado para a educação sexual, a não avaliação sistemática dos programas de educação sexual, a difícil articulação de espaços curriculares e o reduzido apoio, entre outros) que condicionam a implementação da educação sexual em meio escolar, é necessária a formação na área da educação dos valores em sexualidade e existem diferentes concepções atitudes e comportamentos entre rapazes e raparigas.

Considerando que os adolescentes, dentro e fora da escola, têm necessidade de se situar num amplo conjunto de mensagens, condutas e modelos ligados à sexualidade, os quais são muitas vezes confusos e contraditórios, a investigação de Vilaça (2006) envolveu três estudos complementares que procuram confirmar os argumentos defensores de que o objectivo da educação sexual intencional é favorecer uma integração harmoniosa da dimensão sexual da pessoa, sendo por isso entendida como uma vertente do processo global da educação e uma componente da promoção da saúde.

Face aos resultados obtidos, Vilaça (2006) conclui, por exemplo, que a educação sexual é geralmente integrada nas áreas curriculares de natureza disciplinar e/ou não disciplinar; a maioria dos projectos são de curta duração; os professores utilizam uma abordagem compreensiva para a educação sexual; só uma pequena parte dos docentes recorre a um processo de ensino orientado para acção e participação dos alunos; existe uma baixa participação dos alunos nos projectos; os colaboradores externos à escola são pontuais; os pais participam muito pouco na educação sexual e os temas trabalhados neste âmbito estão associados às percepções dos educadores sobre a sexualidade dos adolescentes da escola.

Considerando a evolução legislativa verificada em Portugal no que concerne à educação sexual em meio escolar nos últimos anos e as reflexões teóricas sobre as mudanças ocorridas quer na sociedade em geral quer nos relacionamentos afectivos em particular, Cardoso (2007) no estudo que realizou, “Educação Sexual na Escola Básica Pública Portuguesa”, procurou compreender e interpretar sociologicamente as práticas lectivas dos professores do 3.º ciclo do Ensino Básico no que se reporta à educação sexual, reflectindo sobre aspirações, necessidades e constrangimentos dos docentes. Segundo este investigador os professores mostram uma atitude favorável à inclusão desta temática; existe alguma ambiguidade e discrepância entre o legislado e o efectivamente praticado; os docentes referem a experiência de leccionar a educação sexual como muito gratificante e reconhecem que os jovens têm necessidade de serem esclarecidos sobre esta temática, dado ser essencial para a sua formação e construção da identidade.

De acordo com aos resultados obtidos nestes estudos, parece fazer sentido procurar conhecer as percepções dos professores de Ciências sobre o papel da escola, em geral, e da Educação em Ciências, em particular, no âmbito da educação sexual, dado que, não obstante os conteúdos serem abordados nas disciplinas de Ciências os alunos revelam fracos conhecimentos na área, como se pode constatar pelo estudo realizado por Roque (2001). Por outro lado, os resultados quer do estudo realizado por Mariano (2006) quer por Farias (2002), demonstram a importância que a relação escola/família assume na educação sexual dos jovens, assim como o papel dos pais neste processo. Importa, por isso, conhecer quais são as percepções que os encarregados de educação têm sobre o papel da escola na educação sexual dos adolescentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Partindo da análise dos objectivos, conteúdos e mensagens trabalhados na educação sexual com adolescentes é possível categorizar os programas de educação sexual que actualmente coexistem em quatro tipos: (1) programa orientado para a abstinência até ao casamento (*abstinence until marriage*); (2) programa orientado só para a abstinência (*abstinence – only*); (3) programa orientado para a abstinência – mais (*abstinence – plus*) e (4) programa compreensivo (*comprehensive program*). Vilaça (2006).

Os programas orientados para a abstinência até ao casamento utilizam a abstinência às relações sexuais como uma estratégia comportamental importante para prevenir a gravidez e as ISTs. Esta abordagem é muito apoiada para os adolescentes que ainda não iniciaram as relações sexuais, mas é controversa quando a abstinência é apresentada aos adolescentes como única escolha e a informação em saúde sexual sobre outras escolhas é restrita (Santelli, Ott, Lyon;

Rogers, Summers & Schleifer, 2006). Estes programas excluem o ensino sobre o uso da contracepção e do preservativo.

Os programas orientados só para a abstinência são baseados em informações sobre os riscos da actividade sexual, resistência à pressão dos pares e na construção de um clima de suporte para a abstinência (Mabray & Labauve, 2002). Uma comparação entre os programas desenvolvidos nas escolas orientados só para a abstinência e os que incluíam informação sobre contracepção (“abstinência mais”) mostrou que os programas do segundo tipo aumentam o uso de contraceptivos pelos adolescentes, embora nenhum dos dois tipos de programas tenha mostrado que são eficazes na alteração do comportamento sexual dos adolescentes (Bennett & Asseji, 2005).

Os programas de educação sexual compreensivos incluem temas de abstinência e contracepção e deverão ter quatro objectivos principais: proporcionar informação precisa sobre a sexualidade humana; proporcionar uma oportunidade para desenvolver e compreender os seus próprios valores, atitudes e crenças sobre a sexualidade; ajudar a desenvolver competências de relações interpessoais e ajudar a ter responsabilidade nas relações, o que inclui orientar-se para a abstinência, lidar com pressões para se envolver prematuramente em relações sexuais e usar contracepção (Goldman & Bradley, 2001).

De acordo com Mabray e Labauve (2002), a investigação demonstra que para que as intervenções no âmbito da educação sexual sejam eficazes no que concerne à alteração de atitudes e comportamentos em determinadas populações de adolescentes, estas têm de ter em conta certas especificidades como o género e serem culturalmente apropriadas. De referir que num estudo realizado na Holanda, França e Alemanha revisto pelos autores, os investigadores foram consensuais no seguinte: a) a sexualidade dos adolescentes tem sido vista não como um assunto político ou religioso, mas pelo ângulo da saúde; b) os adolescentes recebem mensagens positivas para prevenir resultados negativos e c) os adolescentes são vistos como responsáveis e espera-se que se comportem como tal.

Mabray e Labauve (2002) defendem um modelo para um programa de educação sexual multidisciplinar cujo grupo alvo deve ser seleccionado tendo em conta os seguintes indicadores de risco: mulheres; baixo rendimento familiar, falta de envolvimento na escola; falta de performance na escola e número de gravidezes prévias. A sexualidade masculina merece a atenção deste programa com o objectivo de tornar o homem responsável pela sua própria sexualidade, desmistificando a opinião que a responsabilidade cabe à mulher.

A abordagem multidimensional na qual assenta este modelo propõe explorar as expectativas culturais e sociais versus as realizações (figura 1).

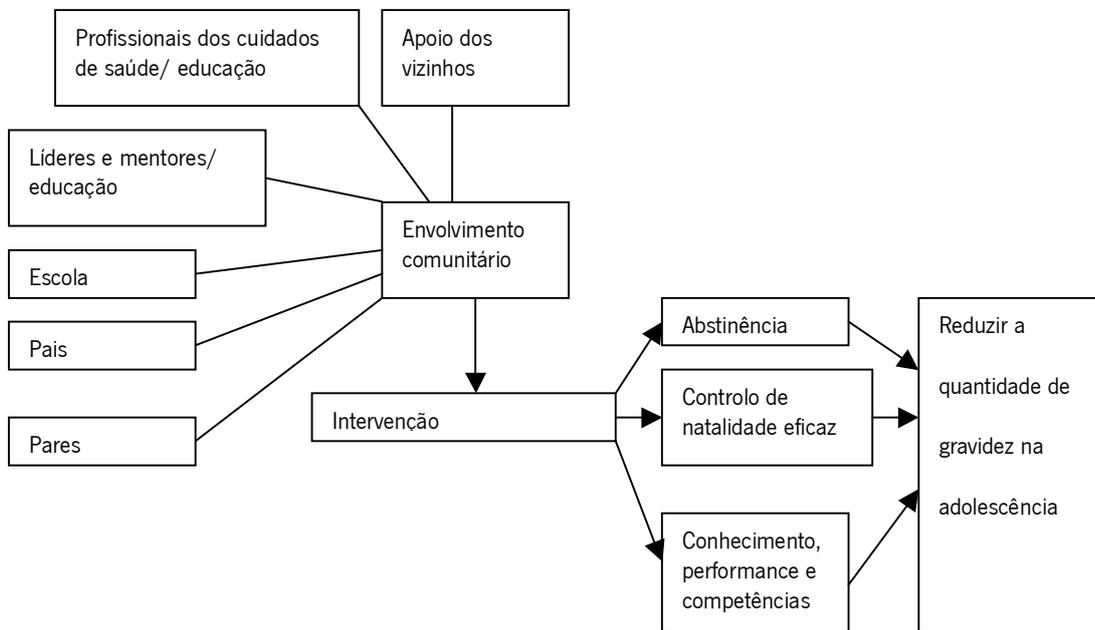


Figura 1. Um exemplo ilustrado da Abordagem Multidimensional para a Educação Sexual nos adolescentes (Mabray & Labauve, 2002, p. 39)

Este modelo desenvolve-se em duas fases: *Fase 1- Definição e desenvolvimento de objectivos* e *Fase 2- Educação*. Na primeira fase é necessário identificar as necessidades actuais dos alunos e das suas famílias, de forma a promover intervenções que vão de encontro aos valores, às atitudes, às crenças e padrões comunitários que variam nos diferentes grupos culturais e étnicos. Este programa contou com a colaboração das escolas locais para identificar as adolescentes incluídas nos critérios de risco, as quais foram posteriormente convidadas conjuntamente com os seus pais e parceiros a entrar no programa.

Os líderes do programa foram acompanhados de profissionais da saúde, que reunidos com a comunidade, identificaram, anotaram e discutiram as preocupações dos participantes. As linhas orientadoras do programa foram dadas a conhecer, reforçando que o programa deveria ser multi-dimensional e compreensivo, utilizando a auto-estima, o desenvolvimento de competências, a informação factual, o carácter educativo da escola, o seu envolvimento e o acesso ao conhecimento e aos serviços de saúde como medida preventiva.

Não obstante este modelo ter abordagens focadas na abstinência sexual, encorajando os adolescentes a abster-se das relações sexuais, o foco reside em incluir adolescentes sexualmente

activos, pelo que se procura assegurar que os serviços de saúde proporcionem aos alunos os cuidados de saúde reprodutiva sem medo de condenação ou represálias. Os serviços de saúde devem ainda assumir o compromisso de proporcionar informações e serviços que ajudem os jovens a proteger-se mutuamente. Importa referir que todas as informações do programa consideradas fundamentais foram fornecidas de forma detalhada a todos os envolvidos.

No que diz respeito à *Fase 2- Educação*, esta envolve duas etapas. Na primeira, os líderes da comunidade e os pais/cidadãos assistem a workshops com profissionais de saúde, nas quais é apresentado todo o currículo multidimensional que mais tarde vai ser trabalhado com os alunos. Desta forma os pais podem experienciar directamente o mesmo que os seus filhos, apresentar as suas preocupações, críticas e esclarecer as dúvidas.

Numa segunda etapa desta fase, os formadores líderes da comunidade, em locais da comunidade, aos fins-de-semana ou em tempo pós-laboral, trabalham com os adolescentes em workshops, abordando na componente da saúde questões, tais como: factores fisiológicos do desenvolvimento, reprodução, morfologia do organismo humano, ISTs, métodos contraceptivos e formas de aceder aos serviços de saúde. Na componente de desenvolvimento aponta-se para a discussão da importância do grupo de pares, os modelos de liderança, a auto-estima e a autonomia. Propõem-se actividades de role playing de forma a encorajar os adolescentes a assumir e resolver os seus problemas, enfatiza-se as técnicas de comunicação, promove-se o respeito por si e pelos outros, estimula-se o auto-controlo, a honestidade, a coragem e acima de tudo a responsabilidade.

Na perspectiva dos autores deste programa é fundamental que sejam os adolescentes a definirem os objectivos, pelo que tal é feito em aulas curtas procurando que estes aprendam a definir objectivos realistas e atingíveis. É também considerado importante que os adolescentes privem com pessoas bem sucedidas da comunidade para poderem aprender a definir bem os objectivos de vida. Os pais são também chamados a ajudar os filhos a trabalhar para atingir os objectivos propostos.

Em síntese, pode dizer-se e de acordo com Mabbay e Labauve (2002) nos Estados Unidos a abstinência até ao casamento e a educação sexual compreensiva são as duas principais formas de abordagem desta temática. Contudo, e dado que a única abordagem que pode ser financiada pelo estado é a da abstinência, actualmente na maior parte das escolas é esta a abordagem que

se defende. Nos Estados Unidos é de registar que não obstante o número de gravidezes em adolescentes ter diminuído, este é ainda muito alto.

O modelo aqui apresentado propõe uma abordagem multidimensional com o objectivo de informar adolescentes sexualmente activos sobre as opções que têm, entre elas a da abstinência. Foca aspectos de saúde, desenvolvimento, acção de intervenção comunitária, serviços comunitários e procura capacitar os adolescentes em maior risco com informações e competências que potencializem uma vida futura com melhor qualidade.

O clima da maior parte das escolas americanas, onde os programas de educação sexual são orientados para a abstinência até ao casamento impõe algumas restrições no que pode ser ensinado, o que compromete a expressão das qualidades do professor como sendo, não fazer julgamentos, ser flexível, aberto e honesto. Contrariamente, e na perspectiva de Milton, Berne, Peppard, Patton, Hunt e Wright (2001) as escolas secundárias australianas têm um clima muito positivo para fazer educação sexual. Os pais são defensores e apoiam muito o papel da escola na educação sexual, não sendo frequente retirarem os filhos destas aulas. Trata-se de um modelo cultural semelhante ao utilizado em muitos países Europeus onde aos professores é dada a possibilidade de ensinarem o que os alunos querem aprender sobre sexualidade.

Estatísticas internacionais sobre a idade da iniciação sexual, gravidez na adolescência e ISTs, referenciadas por Milton e colaboradores (2001), parecem apoiar uma abordagem de educação sexual mais aberta. De facto, países como a Holanda, a França, a Suécia e a Alemanha onde a abordagem da educação sexual é mais aberta e flexível, têm a percentagem mais baixa de problemas de saúde reprodutiva na adolescência no Ocidente.

Segundo os resultados do estudo de Milton e colaboradores (2001), os professores referem um conjunto de qualidades que um professor de educação sexual deve ter: não julgar; ser verdadeiro; ser aberto; ser honesto; ser bom ouvinte; ter sentido de humor; ter bom relacionamento com os alunos; sentir-se bem com a sua sexualidade; respeitar os direitos dos alunos, as suas escolhas e as suas de decisões.

Na Austrália os professores ensinam as mais diversas disciplinas, sendo a educação sexual uma parte das suas responsabilidades, dado fazer parte integrante de cada disciplina. Segundo Milton e colaboradores (2001), importa que além da formação metodológica adequada os professores tenham, quer na formação inicial quer na contínua, a oportunidade de poderem discutir e até praticarem as qualidades e competências que são valorizadas na educação sexual.

Seguidamente descreve-se sumariamente a argumentação de Walker e Milton (2006) para apoiar uma dimensão universal da educação sexual, a qual assenta em seis temas experienciados por professores e pais na qualidade de educadores sexuais. Cada um destes temas assenta na premissa que podem operar a três níveis: *o micro* (nível individual); *o meso* (nível organizacional) e *o macro* (nível de políticas públicas ou governamentais) (figura 2).

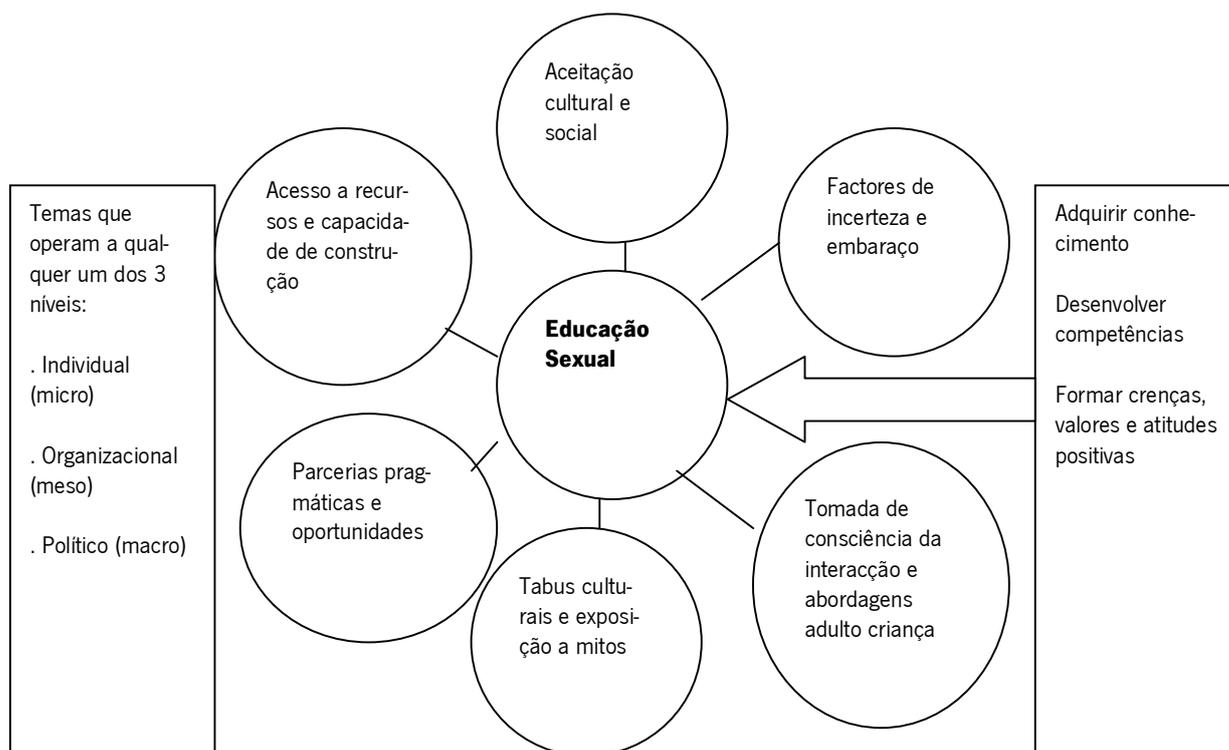


Figura 2: Temas que suportam a dimensão universal da educação sexual experienciada por professores e pais (Walker & Milton, 2006, p. 418)

Na perspectiva dos autores existe pouca investigação internacional focada no papel dos pais e dos professores sobre educação sexual na escola do primeiro ciclo. A investigação aqui descrita assenta numa experiência com pais e professores de uma escola do Reino Unido e outra da Austrália.

No que respeita à aceitação cultural e social da educação sexual, a aprovação da palavra “sexualidade” num programa de educação para a saúde é diferente na escola do Reino Unido, onde está associado a alguns tabus. Contrariamente a este país, “sexualidade” é o termo mais usado internacionalmente e mais usado nos programas de saúde na escola Australiana.

No Reino Unido, é de notar que o clima social de reconhecimento pelos pais da educação sexual dos filhos como tendo um importante impacto na saúde sexual dos jovens, só agora come-

ça a evoluir. Contrariamente, Walker e colaborador (2006) afirmam que os pais da escola Australiana valorizam positivamente o seu envolvimento, apoiam a escola na educação sexual e desejam que as suas crianças sejam mais informadas do que eles foram quando eram jovens.

Os resultados dos estudos de Walker e colaborador (2006), no que se refere a factores de incerteza e embaraço por parte dos pais e professores, mostram que existem claras semelhanças em três áreas amplas: o que dizer; como dizer e como colaborar. Não obstante estas preocupações, os pais e professores manifestam-se confiantes sobre a forma como se aborda a questão. Apesar de, na sua perspectiva, não existir um estilo ideal de ensino em relação a esta temática, isso não anula a consciência que estes pais e professores têm acerca da necessidade da educação sexual.

Nos dois países os pais e professores manifestam embaraços que de uma forma geral são entendidos como barreiras de comunicação em assuntos sexuais, o que inevitavelmente afectará a abordagem que será feita nesta temática. As estratégias propostas para ultrapassar tais barreiras passam por: aceitar que as crianças inevitavelmente embaraçam os pais e os professores nas questões sobre sexualidade; sentir que a experiência nunca foi embaraçante e adoptar estratégias activas.

As crianças dos dois países são diariamente bombardeadas com imagens sexualmente explícitas na comunicação social, o que é enfrentado pelos pais e professores com algum desconforto, apesar de alguns pais e professores possuírem competências e conhecimentos como educadores sexuais. Para Walker e colaborador (2006) o processo de interacção pai-filho tem sido progressivo, discreto, respeitando a privacidade, consciente e dispensando longas explicações. Quando esta interacção se inicia e desenvolve nos anos mais tenros da vida da criança e se mantém, criando condições para o diálogo familiar, permite que as crianças não evitem o assunto temendo que os seus pais pensem que são sexualmente activos.

Tendo presente que esta temática está muitas vezes associada a mitos e crenças, torna-se necessário que as crianças os analisem de forma a diferenciar mitos culturais que possam inibir a aprendizagem. Estes mitos aparecem nas práticas dos dois países e em alguns casos inibem a interacção entre adultos e crianças.

No que se refere às parcerias, este estudo revela que os professores Australianos, reconhecem benefícios no estabelecimento de parcerias com os pais. De igual modo os professores do Reino Unido também defendem uma abordagem que recorra às parcerias. Por sua vez, alguns pais do Reino Unido reconhecem nas parcerias uma oportunidade para melhorar a comunicação

entre casa e escola, ajudar na implementação de projectos e envolver outros membros da família como irmãos e avós.

O envolvimento dos professores na educação sexual tem vindo a mudar nos dois países. Tem vindo a aumentar nos professores a preocupação com a formação contínua e inicial em educação sexual, o que é considerado fundamental para desenvolver competências, aumentar conhecimentos e confiança, conhecer e aplicar novas metodologias de ensino e desenvolver qualidades de ensino eficazes em educação sexual (Walker & Milton, 2006).

## **2.5. Aspectos específicos da Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares em programas de educação sexual**

Ao longo do século XX assistimos a mudanças sociais e científicas significativas as quais se repercutiram a vários níveis, entre eles a nível das atitudes, comportamentos e ideias sobre sexualidade (López & Fuertes, 1999). Tais mudanças conduziram à elaboração de propostas de educação sexual de tal forma diferenciadas que podem ser considerados modelos globais de educação sexual, os quais foram sendo adoptados pelos Ministérios da Educação dos diferentes países, de acordo com os ideais políticos subjacentes a cada governo. Como consequência, a história da educação sexual nos diversos países é certamente diferente (López, 1990). Nesta secção procura fazer-se uma abordagem geral da educação sexual em vários países.

### ***2.5.1. Educação sexual em meio escolar (Portugal)***

A preocupação com a educação dos jovens na área da sexualidade não é recente. Em Portugal, a educação sexual tem constituído tema de muitos trabalhos de investigação, tendo originado vários projectos a nível escolar e tendo feito emergir um campo de debate, quer ideológico quer político, a vários níveis da sociedade. Como noutros pontos do mundo, também no nosso país a legislação actual contempla a educação sexual na escola. No entanto, a história da educação sexual em Portugal tem já alguns anos e podem destacar-se momentos de alguma relevância.

Na década de 60 do século XX surgem em Portugal, como noutras partes do mundo, alguns sinais de algum debate sobre a sexualidade decorrentes do Concílio Vaticano II e no Seminário dos Olivais passa a ser leccionada a disciplina “Sexualidade, Amor, Matrimónio e Família”. A temática passa a ser abordada em algumas revistas da igreja católica e inicia-se o debate público sobre contracepção e controle de natalidade (Vilar, 1990). É também nesta década que é criada a Associação para o Planeamento da Família (APF).

Na década de setenta do mesmo século ocorre no nosso país a Reforma Educativa de Veiga Simão, que cria uma Comissão Interministerial responsável pelo Estudo da Sexualidade e Educação, a qual chamou a atenção para a necessidade dos manuais escolares fazerem uma abordagem total do corpo humano e tentou promover o debate sobre a sexualidade no sistema educativo, o que foi considerado demasiado arrojado levando à extinção da mesma Comissão (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2001).

Efectivamente, com a Revolução do 25 de Abril de 1974 o debate social sobre esta temática passa a fazer parte da realidade portuguesa e a educação para a saúde, e nomeadamente a educação sexual, passa a fazer parte da política educativa e a dispor de um suporte legislativo com a aprovação pela Assembleia da República Portuguesa da Lei n.º 3/84 de 24 de Março sobre “Educação Sexual e Planeamento Familiar”.

Como anteriormente se referiu são várias as medidas legislativas e políticas específicas que conduzem à publicação de diferentes normativos, que de alguma forma procuraram introduzir a temática da educação sexual nas escolas portuguesas. De facto, assiste-se ao desenrolar de vários projectos nas diferentes escolas, quase sempre dependentes da maior ou menor motivação dos professores, tendo certamente cada escola as suas experiências para contar.

Neste contexto, surge o projecto “Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas”, desenvolvido pelo Programa de Promoção e Educação para a Saúde (PES) e pela Associação para o Planeamento da Família (APF) entre os anos lectivos 1995/96 e 1997/98. Trata-se do primeiro projecto articulado, avaliado e protagonizado essencialmente pelas escolas de todos os níveis de ensino, desenvolvido nesta temática no nosso país e fruto desses resultados surgem as primeiras “Orientações Técnicas sobre Educação Sexual em Meio Escolar” publicadas em Fevereiro de 1999. Posteriormente e como resultado da actualização, reformulação e adaptação destas orientações e, ainda, com a introdução de uma visão crítica, acompanhada de opiniões e sugestões de especialistas das mais diversas áreas como a saúde e a educação, são publicadas, em Outubro de 2000, as Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar, da responsabilidade dos

Ministérios da Educação e da Saúde, da APF e do Centro de Apoio Nacional (CAN). (PES, 1999; Ministério da Educação *et al.*, 2000).

Segundo as linhas orientadoras, a educação sexual enquanto contributo para a formação pessoal e social e para a promoção da saúde tem, obrigatoriamente, de ser entendida como uma componente do processo global da Educação, representando uma área onde se torna necessário a existência de parcerias entre os Sectores da Educação e da Saúde. A educação sexual é parte integrante da promoção da saúde em meio escolar em todas as suas vertentes, organizacional, curricular, psicossocial, ecológica e comunitária.

Assumindo o quadro legal existente em Portugal aquando da publicação das Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (Ministério da Educação *et al.*, 2000), os seus autores optam por clarificar aspectos considerados fundamentais e menos claros nos normativos, como o conceito de educação sexual, a assunção de um corpo sexuado preparado para responder e procurar estímulos sexuais na busca do bem estar e a vertente emocional da sexualidade humana como elemento essencial na formação da identidade. Importa ter presente que a sexualidade pode estar associada a acontecimentos negativos como a gravidez não desejada, as ISTs ou o abuso sexual, que podem ser prevenidos. A sexualidade é aqui assumida como uma dimensão da identidade pessoal e do relacionamento humano que acompanha o nosso desenvolvimento global e se expressa ao longo da vida de formas diferentes, de acordo com a etapa na qual o indivíduo se encontra. Os autores reforçam que a sexualidade é também uma das características humanas mais influenciadas pelo processo de socialização, sendo certo que todas as sociedades de uma ou outra forma tentam moldar, encaminhar ou até determinar a conduta sexual dos indivíduos.

O papel da família é assumido neste documento como um elemento fundamental. Longe de se pensar que escola e família são uma dicotomia, pensa-se antes que escola e família complementam-se também no campo da educação sexual, sendo esta articulação amplamente defendida e justificada.

Implementar de forma global e sistematizada a educação sexual em meio escolar passa, segundo os autores das linhas orientadoras, por: formação dos agentes educativos; abordagem pedagógica da temática em contexto curricular e extracurricular privilegiando a interdisciplinaridade, o espaço turma e as necessidades de cada aluno; apoio às famílias e ainda criar mecanismos

de apoio individualizado e específico a crianças e jovens que dele necessitem, recorrendo aos diferentes recursos da escola e às parcerias que é possível estabelecer com entidades exteriores.

Na definição dos objectivos da educação sexual todo o documento aponta para um referencial ético que explica a impossibilidade da neutralidade moral, defendendo a existência de uma plataforma ética e conceptual, unificadora da diversidade das famílias e dos indivíduos e, ainda, um quadro filosófico e prático assumido pela nossa cultura e organizador de conteúdos, valores, atitudes e comportamentos. O documento define claramente quais são os valores essenciais da educação sexual e especifica os conhecimentos a adquirir e as atitudes e comportamentos a partir dos quais se definem os objectivos. Para a educação sexual nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, uma análise crítica aos objectivos propostos permite identificar objectivos especificamente relacionados com a Educação em Ciências e objectivos transversais a várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (quadro 1).

Quadro 1: Objectivos da educação sexual em Portugal para os 2.º e 3.º ciclos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
<p>Aumentar os conhecimentos acerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da dimensão anátomo-fisiológica da expressão da sexualidade</li> <li>- do corpo sexuado e dos seus órgãos internos e externos</li> <li>- das regras de higiene corporal</li> <li>- dos mecanismos da reprodução</li> <li>- do planeamento familiar e, em particular dos métodos contraceptivos</li> <li>- das infecções de transmissão sexual, formas de prevenção e tratamento</li> <li>- dos mecanismos de resposta sexual humana</li> </ul> <p>Desenvolver atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de aceitação das mudanças fisiológicas próprias da sua idade</li> </ul>	<p>Aumentar os conhecimentos acerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- das dimensões psico-afectiva e sociocultural da expressão da sexualidade</li> <li>- da diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida e das diferenças individuais</li> <li>- das ideias e valores com que as diversas sociedades foram encarando e encaram a sexualidade, o amor, a reprodução e a relação entre os sexos</li> <li>- dos recursos existentes para a resolução de situações relacionadas com a saúde sexual e reprodutiva</li> <li>- dos tipos de abuso sexual e das estratégias dos agressores</li> </ul> <p>Desenvolver atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de aceitação das mudanças emocionais próprias da sua idade</li> <li>- de aceitação da diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida</li> <li>- de reflexão e de crítica face aos papéis estereotipados atribuídos socialmente a homens e mulheres</li> <li>- de reconhecimento da importância dos sentimentos e da afectividade na vivência da sexualidade</li> <li>- de aceitação dos diferentes comportamentos e orientações sexuais</li> <li>- de prevenção face a riscos para a saúde, nomeadamente na esfera sexual e reprodutiva</li> <li>- de aceitação do direito de cada pessoa decidir sobre o seu próprio corpo</li> </ul> <p>Desenvolver competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- expressar sentimentos e opiniões</li> <li>- tomar decisões e aceitar as decisões dos outros</li> <li>- comunicar acerca do tema sexualidade</li> <li>- aceitar os tipos de sentimentos que podem estar presentes nas</li> </ul>

Quadro 1: Objectivos da educação sexual em Portugal para os 2.º e 3.º ciclos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares (cont.)

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
	relações entre as pessoas, incluindo os do âmbito da sexualidade
	- adoptar comportamentos informados em matérias como a contracepção e a prevenção das ITSs
	- adequar as várias formas de contacto físico aos diferentes contextos de sociabilidade
	- reconhecer situações de abuso sexual, identificar soluções e procurar ajuda
	- identificar e saber aplicar respostas adequadas em situações de injustiça, abuso e perigo e saber procurar apoio, quando necessário

FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Ministério da Saúde (2000)

Relativamente aos conteúdos estes abarcam as diferentes dimensões da sexualidade, apontando-se questões anatómicas e fisiológicas, psico-afectivas e socioculturais, distribuídos pelas Ciências e por outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (quadro 2).

Quadro 2: Conteúdos da educação sexual em Portugal para os 2.º e 3.º ciclos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
- Caracteres sexuais primários e secundários	- Desenvolvimento psicológico e sociocultural da sexualidade
- Regras de higiene corporal	- Comportamento sexual ao longo da vida
- Mecanismos da reprodução	- Regulação social da sexualidade
- Planeamento familiar e métodos contraceptivos	- Orientação sexual
- Doenças sexualmente transmissíveis, formas de prevenção e tratamento	- Papeis de género
- Mecanismos da resposta sexual humana	- Diversidade cultural sobre a sexualidade, o amor, a reprodução e a relação entre os sexos
	- Prevenção do risco
	- Recursos para a saúde sexual
	- Tipos de abuso sexual e estratégias dos agressores
	- Tomada de decisão
	- Competências de comunicação

FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Ministério da Saúde (2000)

A operacionalização da educação sexual em meio escolar passa obrigatoriamente pela sua explicitação no Projecto Educativo da Escola e pela definição de uma metodologia de integração que de acordo com as Linhas Orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (Ministério da Educação *et al.*, 2000 ) podem passar por um conjunto de 10 etapas (quadro 3).

As estratégias propostas para a educação sexual neste nível de ensino sugerem a realização das actividades a nível das áreas curricular, complemento curricular e extracurricular (Ministério

da Educação *et al.*, 2000). A metodologia e estratégias propostas inclui as fases descritas no quadro 3, ponto 2.

Quadro 3: Metodologias e estratégias da educação sexual em Portugal

- 
1. Identificação e constituição da equipa
  2. Linhas gerais do projecto (objectivos, estratégias, integração no Projecto Educativo e avaliação):
    - 2.1. Identificação das necessidades dos alunos (caracterização sociocultural dos alunos ou das turmas para detectar problemas ou deficiências prioritárias; aplicar questionários aos alunos ou recorrer a caixas de perguntas, para identificar problemas, dúvidas e interesses dos alunos)
    - 2.2. Uso como ponto de partida os temas/ problemas detectados nas necessidades de formação
    - 2.3. Selecção de actividades de acordo com os objectivos preconizados que:
      - usem o conhecimento vivenciado pelos alunos
      - permitam aos alunos assumir um papel activo e participativo
      - propiciem uma boa relação pedagógica entre profissionais e os alunos
      - envolvam toda a comunidade escolar
      - promovam o intercambio entre escolas no âmbito da actividades extracurriculares

*Exemplo de actividades:* aplicação de questionários e sociogramas, produção de textos, cartazes e outros materiais, debates, jogos temáticos, visionamento de filmes e realização de filmes.
    - 2.4. Avaliação
  3. Divulgação do projecto e identificação dos docentes interessados
  4. Identificação de apoios indispensáveis
  5. Divulgação do projecto junto dos pais
  6. Formação de professores e outros profissionais
  7. Desenvolvimento de trabalhos de projecto
  8. Identificação de momentos de interdisciplinaridade
  9. Realização de actividades
  10. Avaliação dos resultados e preparação do ano seguinte
- 

FONTE: Adaptado de Ministério da Educação, Ministério da Saúde (2000)

O documento também apresenta a descrição de algumas destas actividades já testadas em escolas nesses níveis de ensino. A dúvida que sobressai é compreender qual é a metodologia seguida na sequenciação e avaliação dessas actividades.

### **2.5.2. Educação afectivo-sexual (Espanha, País Basco)**

A história da educação sexual em Espanha reporta-se à primeira metade do século XX na qual surge um movimento sexológico com grande influência social, que conduz à formação da “Liga para a Reforma Sexual sobre Bases Científicas”, à publicação da revista *Sexus* e à realização de congressos nacionais com grande impacto. Se durante o período da República é possível a edição de várias publicações referentes ao tema e a organização de diversas experiências de educação sexual em meio escolar, já com o “Nacional-Catolicismo” de Franco o rumo é outro. A

repreensão de toda e qualquer manifestação sexual, a perseguição da homossexualidade, a prática de uma educação sexista, a expulsão e até o assassinato de muitos professores é o lema de muitos anos de ditadura. Não obstante, nos seus últimos anos, quando o poder está já mais abalado, pode assistir-se à realização de algumas actividades de educação sexual em contexto escolar, sem a intervenção do governo, desde que haja alguma discricção e não seja gerador de polémica (López, 2005).

Entre os anos de 1975 e 1982, os movimentos de renovação pedagógica levam a cabo numerosas experiências no âmbito da educação sexual em meio escolar, formando-se os primeiros centros de formação nesta área e surge o Instituto Privado de Ciências da Sexologia em Madrid e na Faculdade de Psicologia de Salamanca. Embora muitas iniciativas possam ter contado com o apoio dos municípios, o Governo não tem qualquer tipo de intervenção, deixando que as coisas aconteçam sem qualquer tipo de intervenção governamental. Muitos educadores procuram formação e levam a cabo experiências de educação sexual com os seus alunos, sempre fora do currículo, em aulas de apoio, após as aulas ou em espaços especiais. Na perspectiva de López (2005), vive-se um período de grande entusiasmo e ilusão que envolve não só os professores, a escola e muitas associações de pais, mas também toda a sociedade, o que provoca uma abertura da mentalidade do Ministério da Educação elaborando um documento de trabalho sobre educação sexual em meio escolar, que não chega a ser publicado, no qual se definem objectivos e conteúdos. Se por um lado faltam os apoios centrais, o certo é que também não há uma administração causadora de obstáculos.

Durante a governação socialista, entre 1982 e 1994, a educação é alvo de uma reforma geral de acordo com a Lei Orgânica de Ordenamento Geral do Sistema Educativo (1990). A educação sexual, como conteúdo, assim como a educação para a saúde e para os valores, tornam-se obrigatórias. Os objectivos e os conteúdos são estruturados em várias áreas nomeadamente nas Ciências Naturais, ainda que sejam pobres e parciais. Os conteúdos devem ser formativos, versar a sexualidade, a saúde e os valores e abordados de forma transversal. Tal como está legislado, as propostas para a educação sexual estão inseridas num currículo aberto com diferentes níveis: Nacional, Comunidades Autónomas, Centro Educativo; Projecto Curricular e Planos de Actividade Docente.

A região das Canárias constitui, segundo López (2005), uma excepção na medida em que é levado a cabo um projecto no qual alguns professores são dispensados das suas funções lectivas

para darem formação a outros educadores, elaborarem materiais de apoio e desenvolverem diversas experiências nas escolas. Organiza-se o movimento de renovação pedagógica chamado HARIMAGUADA, o qual publica materiais didácticos excepcionais, proporciona formação a muitos professores e implica todos os agentes educativos conseguindo implementar experiências de educação sexual em todas as ilhas, constituindo o movimento de renovação pedagógica mais importante de toda a Espanha.

Nos anos entre 1994 e 2004, os governos do Partido Popular não alteram a legislação sobre a educação sexual, mantendo-se o apoio retórico à educação sexual sem fazer uma inclusão consistente dos conteúdos no currículo, sem formar professores e sem criar as condições necessárias para que de facto as escolas possam fazer educação sexual (López, 2005).

Um projecto desenvolvido no País Basco também é merecedor de referência. O programa *Uhin Bare* surge de um pedido, em 1996, da comissão mista educação-saúde do Governo Basco à Universidade do País Basco Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) de um programa de educação sexual para o ensino secundário obrigatório. Depois de elaborado e testado numa experiência piloto que envolveu nove escolas, o programa é publicado em 2000 e, posteriormente, passa à fase de generalização (Zapian, 2002).

O programa *Uhin Bare* é um programa aberto, na medida em que propõe um conjunto de actividades que podem ser implementadas, tendo em conta as questões tidas como fundamentais e que devem estar definidas no projecto curricular. Pretende-se que cada Centro Escolar, como comunidade educativa que é, tome a decisão de qual a pertinência de integrar no currículo a dimensão afectivo-sexual da educação sexual (Zapiain, 2003).

Tendo presente os modelos de educação sexual propostos por López (1990), o programa *Uhin Bare* é segundo Zapian (2003), assumido como um programa de educação “Democrático, Científico, Aberto e Biográfico” (p. 35), dado respeitar as diversas formas de assumir a sexualidade humana, basear-se no conhecimento científico, adaptar-se à realidade de cada escola e oferecer a cada aluno os recursos necessários à tomada de decisões, aquando da integração na sua própria biografia dos acontecimentos relacionados com a sua experiência sexual. Os objectivos deste programa descritos para a educação secundária obrigatória (12 aos 16 anos) estão descritos no quadro 4.

Quadro 4: Objectivos da educação sexual em Espanha no País Basco relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
<p>Aumentar o conhecimento acerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- do desenvolvimento sexual humano biológico</li> <li>- das mudanças biofisiológicas que têm lugar na puberdade</li> <li>- dos elementos básicos da resposta sexual humana</li> <li>- da fecundação para que se tome consciência dessa nova capacidade de maneira a assumi-la com responsabilidade</li> </ul> <p>Desenvolver atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- assumir positiva e responsabilmente o facto sexual humano e o processo de sexualização (nível fisiológico)</li> <li>- para assumir positivamente as mudanças biofisiológicas que têm lugar na puberdade</li> </ul>	<p>Aumentar o conhecimento acerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- do conceito de sexualidade</li> <li>- do desenvolvimento sexual humano psico-social</li> <li>- das principais mudanças psicológicas: novo corpo funcional e reafirmação da identidade sexual</li> <li>- da origem da motivação sexual</li> <li>- do desejo sexual humano, da sua orientação e das suas manifestações</li> <li>- dos afectos e emoções associados à resposta sexual: desejo, atracção, enamoramento e amor</li> <li>- comportamentos associados à resposta sexual</li> <li>- da regulação social da fecundação no nosso meio e noutras culturas</li> <li>- a diferenciação entre o desejo sexual e os afectos (amor, enamoramento e atracção)</li> <li>- os componentes da experiência amorosa e as suas implicações para as relações interpessoais</li> </ul> <p>Desenvolver atitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para assumir positiva e responsabilmente o facto sexual humano e o processo de sexualização (nível psicosexual)</li> <li>- de aceitação pessoal da sexualidade como fonte de prazer, saúde, afectividade e fecundidade</li> <li>- de aceitação da nova figura corporal, propondo valores alternativos diferentes dos modelos de beleza dominantes</li> </ul> <p>Desenvolver competências para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tomar consciência da regulação social (influências culturais, ideológicas e históricas) da sexualidade</li> <li>- adoptar uma linguagem correcta e básica, não discriminatória e sem conotações pejorativas, que ajude a assumir de forma positiva o novo corpo sexuado</li> <li>- reflectir acerca do significado que tem a paternidade e maternidade responsável, como uma opção livre e desejada</li> <li>- reconhecer as necessidades afectivas e a sua evolução</li> <li>- como a comunicação, a empatia e a expressão emocional, que permitem potenciar a auto-estima e a capacidade de gerir adequadamente as relações interpessoais</li> </ul>

FONTE: Adaptado de Zapian, Quintana, Fernandez (2000)

Sumariamente podemos caracterizar este programa atendendo aos conteúdos, à estrutura e ao modo de integração no currículo. No que se refere aos conteúdos da educação afectivo-sexual estes devem ter uma abordagem transversal e serem distribuídos de forma adequada pelas diferentes áreas curriculares, porque a educação sexual deve estar de acordo com o conceito de sexualidade definido por Zapian (2002), o qual deve estar fundamentado no dimorfismo sexual

que conduziu à identidade sexual, à motivação, ao desejo sexual e à busca do prazer, aos vínculos afectivos e à regulação social da sexualidade (quadro 5).

Quadro 5: Conteúdos da educação sexual em Espanha no País Basco relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
- Constituição do corpo	- Identidade sexual
- Alterações anatómico-fisiológicas	- Papéis de género
- Regulação hormonal do sistema reprodutor	- Relações entre os sexos
- Resposta sexual humana	- Comportamentos sexuais
- Fecundidade	- Desejo sexual
- Reprodução	- Auto-erotismo
- Contracepção	- Erotismo partilhado
- Prevenção de ISTs	- Aspectos sociais da fecundidade
	- Liberdade sexual
	- Vocabulário não sexista
	- Discriminação de género
	- Interrupção voluntária da gravidez
	- Violência, agressões e abusos
	- Valores associados à sexualidade

FONTE: Adaptado de Zapian, Quintana, Fernandez (2000)

Sendo assim, no âmbito das Ciências deve privilegiar-se o conhecimento do corpo, a sua fisiologia e as alterações anatómico-fisiológicas bem como as consequências na definição da identidade sexual. Os conhecimentos sobre a resposta sexual humana, a fisiologia do prazer, o desejo sexual, a fecundidade, a contracepção e a abordagem da saúde em termos de protecção/prevenção individual e colectiva devem ser contempladas. No âmbito social devem ser consideradas as questões relacionadas com a descoberta da identidade sexual, as questões de género, as relações entre os sexos, a influência cultural no comportamento sexual, a maternidade/paternidade responsáveis e a gravidez não desejada. Respeitar a liberdade sexual de cada um implica respeitar as distintas formas de ser homem ou mulher, compreendendo e aceitando a diversidade. No âmbito da língua e literatura é importante trabalhar o vocabulário e os termos técnicos relacionados com a sexualidade, a linguagem coloquial e a análise da linguagem sexista. Estamos numa área privilegiada para trabalhar os afectos, a paixão o enamoramento, a atracção, os encontros e os desencontros no amor. Por último no âmbito da ética, deve promover-se o desenvolvimento de uma ética pessoal e social nas relações eróticas. Deve para isso abordar-se a ética nas relações entre os sexos dando particular atenção à discriminação entre sexos, à violência, aos abusos e às agressões. Trabalhar valores como a empatia, o apego, o altruísmo, a solidariedade e a tolerância pode ser determinante no decurso de todo o processo (Zapian, 2003).

De acordo com o programa *Uhin Bare* os temas centrais são a identidade sexual, o desejo sexual e a afectividade. Estes temas estão estruturados em seis núcleos de trabalho: “Pessoas sexuadas, desenvolvimento sexual, fecundidade e sexualidade, comportamentos sexuais, afectividade e sexualidade, saúde e sexualidade” (Zapiain, 2003, p. 36), os quais devem ser abordados em sala de aula respeitando a seguinte sequência: os três primeiros no primeiro ciclo de educação sexual (até aos 12 anos) e os restantes no segundo ciclo (dos 12 aos 16 anos).

No que se refere ao modo de integração deste programa no currículo, é importante considerar que a dimensão afectivo-sexual constitui um eixo central de todo o desenvolvimento pessoal que atravessa todas as idades, o que torna indiscutível a necessidade da sua integração no currículo. De acordo com Zapiain (2003), esta integração requer um conjunto de preceitos, como sendo a aceitação por parte da comunidade educativa, a aprovação dos professores que o vão aplicar, a formação dos docentes, a criação de uma equipa coordenadora do programa e finalmente a elaboração de um plano de actividades (quadro 6).

Quadro 6: Metodologias e estratégias da educação sexual em Espanha no País Basco

- 
1. Aceitação pela comunidade educativa da sua integração no programa
  2. Aprovação na escola do programa
  3. Formação dos professores
  4. Criação de uma equipa de coordenação do programa na escola
  5. Elaboração da programação das actividades:
    - programas aberto
    - metodologia não directiva
    - conteúdos tratados de forma transversal
    - abordagem dos núcleos de trabalho: pessoas sexuadas; desenvolvimento sexual; fecundidade e sexualidade; comportamentos sexuais; afectividade e sexualidade; e saúde sexual
    - integração curricular da dimensão afectivo-sexual
    - criação de espaços de elaboração de questões significativas

---

6. Avaliação

---

FONTE: Adaptado de Zapiain, Quintana, Fernandez (2000)

Actualmente em Espanha a educação sexual é uma temática obrigatória de abordagem transversal, com os conteúdos inseridos no currículo. No entanto, na perspectiva de López (2005) os conteúdos ou não são dados ou são remetidos para momentos extracurriculares. Segundo este autor o mais habitual é que a educação sexual não seja feita na escola ou que seja remetida para especialista, fora do horário escolar ou em horas que deveriam ser de apoio ou acompanhamento aos alunos.

### 2.5.3. Educação para a sexualidade e as relações (Inglaterra)

A necessidade de novas orientações no âmbito da educação sexual surge em Inglaterra em consequência da nova organização da Educação Pessoal, Social e para a Saúde (*Personal, Social and Health Education – PSHE*) e do relatório sobre a gravidez na adolescência (*Social Exclusion Unit*). Neste sentido o Departamento para a Educação e Emprego (*Department for Education and Employment – DfEE*), tendo presente o Currículo Nacional divulgado em Setembro de 1999, publica em Julho de 2000, substituindo a Circular 5/94, as orientações da Educação para a Sexualidade e as Relações (*Sex and Relationship Education Guidance*) (DfEE, 2000).

De acordo com o DfEE (2000), os objectivos da educação para a sexualidade e relações devem contemplar três domínios obrigatórios: atitudes e valores, competências pessoais e sociais e conhecimento e compreensão (quadro 7).

Quadro 7: Objectivos da educação sexual em Inglaterra relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
Conhecimento e compreensão: <ul style="list-style-type: none"><li>- aprender e compreender o desenvolvimento físico das diferentes fases de desenvolvimento</li><li>- compreender a reprodução e a saúde sexual:</li><li>- aprender sobre contracepção e a amplitude dos serviços de suporte da saúde sexual</li></ul>	Conhecimento e compreensão: <ul style="list-style-type: none"><li>- compreender a sexualidade humana, emoções e relações;</li><li>- aprender as razões para atrasar a actividade sexual e os benefícios que se ganham com esse atraso</li><li>- evitar a gravidez não planeada</li></ul> Atitudes e valores: <ul style="list-style-type: none"><li>- aprender a importância dos valores, da consciência individual e das considerações morais</li><li>- aprender o valor da vida em família, do casamento e das relações estáveis e amorosas para a educação das crianças</li><li>- aprender o valor do respeito, amor e da prestação de cuidados</li><li>- explorar, considerar e compreender os dilemas morais</li><li>- desenvolver o pensamento crítico como parte da tomada de decisão</li></ul> Competências pessoais e sociais: <ul style="list-style-type: none"><li>- aprender a gerir confidencialmente e sensivelmente as emoções e as relações</li><li>- desenvolver o auto-respeito e a empatia para com os outros</li><li>- aprender a fazer escolhas baseadas na compreensão das diferenças e na ausência de preconceitos</li><li>- desenvolver a apreciação das consequências das escolhas feitas</li><li>- gerir conflitos</li><li>- aprender a reconhecer e a evitar a exploração e o abuso sexual</li></ul>

FONTE: Adaptado de Department for Education and Employment – DfEE (2000)

No que se refere aos conteúdos do programa, o Departamento recomenda que no ensino primário a educação para a sexualidade e as relações deve assegurar que os alunos, de acordo com o definido no Currículo Nacional de Ciências, aprendam sobre puberdade e saibam como

nascem os bebés, não obstante nesta faixa etária o ensino da sexualidade deva concentrar-se na amizade, no *bullying* e na construção da auto-estima (quadro 8).

Quadro 8: Conteúdos da educação sexual em Inglaterra relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
Escolas primárias (4 -11anos): - Puberdade - Como é concebido um bebé - Como nascem os bebés - Mudanças no corpo	Escolas primárias (4 - 11anos): - Relações - Amizade - Bullying - Construção da auto-estima
Escolas secundárias (11 - 16 anos): - Sistema reprodutivo, incluindo ciclo menstrual e fertilização - Desenvolvimento fetal e uterino - Controlo hormonal e hormonas sexuais - Contraceção - Contraceção de emergência - Sexo seguro - Como aceder aos recursos locais para aconselhamento futuro a tratamento - Infecções sexualmente transmitidas e VIH	Escolas secundárias (11 - 16 anos): - Auto-estima - Responsabilidade sobre as consequências das suas próprias acções - Relações, amor, cuidar dos outros - Responsabilidades perante a paternidade/ maternidade - Responsabilidade perante o sexo - Construção da auto-estima - Argumentos para atrasar a actividade sexual e resistir à pressão - Relacionar a educação sexual e para as relações com a pressão de pares e outros comportamentos de risco, tais como droga - Como é que a lei se aplica às relações sexuais - Dilemas morais e pessoais envolvidos no aborto

FONTE: Adaptado de Department for Education and Employment – DfEE (2000)

No ano de transição para o secundário as normas de cada escola deverão ser bem claras de forma a assegurar que as crianças poderão aprender sobre mudanças no corpo relacionadas com a puberdade, incluindo quais, como e quando podem acontecer e ainda quais os problemas que podem causar ansiedade nos jovens e a forma de lidar com eles.

Por sua vez, nas escolas secundárias o programa deve também contemplar os tópicos definidos no Currículo Nacional de Ciências, continuando a desenvolver esta temática na base da auto-estima e responsabilização para as consequências das acções de cada um. Neste sentido as escolas devem ensinar sobre relações, amor, cuidados e responsabilidades face à paternidade e ao sexo, centrar-se nos rapazes e raparigas, construir a auto-estima, promover a educação pelos pares, dotar os jovens de informação sobre contraceção, sexo seguro, como aceder a fontes de informação, argumentos para resistir às pressões e atrasar o início da actividade sexual e ainda relacionar a educação sexual e relações com comportamentos de risco como o consumo de álcool, tabaco e drogas.

Metodologicamente as linhas orientadoras definidas por este programa assentam na escolha de métodos que atendam às diferenças, ao desenvolvimento e ao potencial de cada criança, quer num trabalho individual quer em grupo de pares (quadro 9).

Quadro 9: Metodologias e estratégias de educação sexual em Inglaterra

- 
1. Construir um programa para a escola, de acordo com a lei, que permita:
    - 1.1. Estabelecer regras de base com os alunos;
    - 1.2. Ajudar as crianças e os jovens a desenvolver a confiança para falar e ouvirem sobre o sexo e as relações, o que implica uma verdadeira parceria entre escola e os pais;
    - 1.3. Usar técnicas de “distanciamento”;
    - 1.4. Lidar com questões inesperadas ou comentários dos alunos;
    - 1.5. Usar a discussão e métodos de aprendizagem de projecto e materiais apropriados;
    - 1.6. Encorajar a reflexão.
  2. Divulgação do projecto de ES junto dos pais (como será feita, por quem, como será monitorizada e avaliada) e dar a possibilidade aos filhos de o frequentarem.
  3. Monitorizar e avaliar o projecto
- 

FONTE: Adaptado de Department for Education and Employment – DfEE (2000)

Partindo do princípio que se pretende ajudar crianças e jovens a desenvolver a confiança necessária para ouvir, falar e reflectir sobre sexo e relações, a chave do sucesso passa indubitavelmente pelo estabelecimento de uma parceria entre escola e família. Torna-se assim necessário a definição de uma estratégia de ensino, que segundo as orientações da *Educação para a Sexualidade e as Relações* deve incluir: estabelecimento de regras básicas com os alunos; usar técnicas de “distanciamento”; saber lidar com questões e comentários inesperados vindos dos alunos; recorrer ao uso da discussão, a métodos de aprendizagem de projecto e materiais apropriadas e ainda encorajar a reflexão.

Cada escola deverá integrar este programa definindo políticas actualizadas, disponíveis aos pais, onde seja definida claramente a forma como será conduzida a educação para a sexualidade e as relações, nomeadamente como será feita, por quem, como será monitorizada e avaliada, contemplar o direito dos pais poderem afastar os seus filhos do programa e ainda ser revisto regularmente. Como recomendação do Departamento a educação para a sexualidade e as relações deve ser realizada pelo PSHE sendo merecedor de realce a obrigatoriedade de envolver os pais na determinação das políticas.

Também os materiais a utilizar têm de estar de acordo não só com o PSHE mas também com a lei, o que afasta a utilização de imagens inadequadas e os alunos estão protegidos do ensino com materiais inapropriados. Também aqui cada escola deve chamar os pais para definir quais os materiais mais adequados e a forma de assegurar que os alunos estejam protegidos de certos materiais que circulam na Internet.

#### **2.5.4. Educação para a sexualidade compreensiva (Estados Unidos)**

Graças ao rápido crescimento da pandemia da SIDA, a partir de 1980 assistiu-se um pouco por todo o Mundo e também nos Estados Unidos, a um crescente interesse em dotar toda a população em geral e os jovens em particular com informações e competências que os protejam não só da gravidez não desejada, mas também das ISTs. Muitos Estados encontraram nas escolas o local privilegiado para ensinar sobre estas questões. Simultaneamente, emergiu em termos sociais o debate sobre se as pessoas jovens deviam estar informadas sobre estas questões ou deveriam aprender sobre abstinência e temas polémicos como o aborto, a masturbação e a idade na qual deve ser feita a educação sexual. Este debate causou alguma confusão nos professores. Um estudo realizado em 1989 nos Estados Unidos, constata que na maior parte das situações e quando se trata de fazer educação para a sexualidade, cada professor assume a responsabilidades de construir o seu próprio material didáctico, sem que para tal tenha orientações do Estado ou da escola. Outro estudo revela que são poucos os professores responsáveis por projectos de educação sexual que têm formação adequada no tema (Vilaça, 2006).

O Conselho de Educação e Informação sobre Sexualidade dos Estados Unidos (Sexuality Information Council of the United States – SIECUS, 2004) constata que são as pessoas mais jovens as que mais sofrem, dado não terem recebido a educação necessária para assumirem a sexualidade, na vida adulta, de forma saudável. Em 1990, há a criação pelo SIECUS de um grupo de trabalho, o qual incluiu educadores, profissionais da saúde e representantes das organizações nacionais, cujo trabalho se centra no desenvolvimento dos adolescentes, na educação e na sexualidade. Também se juntaram a este grupo, cujo objectivo reside na construção das linhas orientadoras nacionais para a educação para a sexualidade, representantes do Centro para o Controle da Doença e Prevenção (CDC), da Associação Médica Americana, da Associação do Conselho de Escolas Nacional e da Associação de Educação Nacional. Pretendia-se a criação de um modelo ideal de educação para a sexualidade compreensiva que incluísse o desenvolvimento de conceitos, tópicos, competências e mensagens a serem trabalhadas com os jovens, apontando simultaneamente o nível etário no qual cada questão deve ser abordada.

Fruto do trabalho deste grupo, surgem em 1991 as Linhas Orientadoras para a Educação para a Sexualidade Compreensiva do Jardim de Infância ao 12.º ano (*Guidelines for Comprehensive Sexuality Education. Kindergarten through 12th Grad*), as quais constituem o primeiro manual

nacional para a educação para a sexualidade compreensiva destinado a ajudar os educadores a avaliar os currículos já existentes e a criação de novos programas.

Em 2001, sob responsabilidade do SIECUS foi publicado *Towards Sexually Healthy América: Roadblocks Imposed by the Federal Government's Abstinence-Only-Until-marriage Education Program* (SIECUS, 2001), onde se faz referência histórica aos diferentes programas de educação sobre abstinência até ao casamento, estabelecem-se comparações entre diversas definições de educação sexual e apresentam-se os programas de educação sobre a abstinência até ao casamento, a investigação que apoia a educação para a sexualidade compreensiva e ainda o apoio das organizações nacionais e profissionais.

As referidas linhas orientadoras são posteriormente alvo de uma nova edição, baseada no trabalho do grupo inicial, mantendo-se a estrutura básica e o conteúdo, não obstante terem ocorrido algumas alterações nos tópicos, mensagens ou faixas etárias, de forma a introduzir novas informações que reflectam o diálogo comunitário sobre a sexualidade, assim como a realidade em que se vive.

O Conselho de Educação e Informação sobre Sexualidade dos Estados Unidos considera a educação como em processo que ocorre ao longo da vida, o qual permite ao cidadão adquirir informação, formar atitudes, crenças e valores sobre identidade, relações e intimidade. Todos os indivíduos têm direito a uma educação sexual compreensiva que integre as dimensões sócio-cultural, biológica, psicológica e espiritual. Os pais são os primeiros educadores dos seus filhos necessitando muitas vezes de apoio e encorajamento, o qual podem e devem encontrar nas instituições religiosas, na comunidade e nas escolas.

Para os autores destas linhas orientadoras, a educação para a sexualidade compreensiva realizada na escola deve integrar o programa educativo de todos os graus de escolaridade, mas devem ser adequados à idade, desenvolvimento e nível cultural dos alunos, respeitando a diversidade de valores e as crenças. A escola deve assumir-se como um complemento à educação realizada na família, nos grupos religiosos, na comunidade e à realizada pelos profissionais de saúde.

O SIECUS considera que a maioria dos pais aceitam que a escola faça uma educação para a sexualidade compreensiva como já foi referido, em que se inclui itens como a abstinência, as ISTs, o VIH/SIDA, contracepção e modos de transmissão de doenças. De facto, em muitos estados alguns ou mesmo todos estes itens fazem parte do currículo.

A investigação apoia este tipo de abordagem compreensiva para a educação sexual, revelando numerosos estudos que estes programas ajudam os jovens a atrasar as relações sexuais,

reduzir a sua frequência, reduzir o número de parceiros e aumentar o uso do preservativo e de outros métodos contraceptivos. É de referir que as linhas orientadoras Americanas, publicadas durante uma década, estão baseadas em valores sobre sexualidade, sobre os jovens e sobre as famílias que embora não sendo valores universais são valores necessários para que se assegure que os programas que estão a ser implementados estão de acordo com as crenças e as normas sociais da comunidade. (Vilaça, 2006).

Promover a educação sexual dos adultos é o objectivo primário da educação para a sexualidade pelo que deverá ajudar os jovens a desenvolver uma perspectiva positiva da sexualidade, dotando-os de informação fundamental quer para cuidar da sua saúde quer para desenvolver competências que lhes permitam tomar decisões acertadas. Os objectivos definidos para a educação para a sexualidade compreensiva assentam em quatro áreas: informação; atitudes, valores e conhecimentos; relações e competências interpessoais e responsabilidade (Sexuality Information and Education Council of the United States – SIECUS, 2004) (quadro 10).

Quadro 10: Objectivos da educação sexual nos Estados Unidos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
<p>Aumentar os conhecimentos para:</p> <p><i>Conceito chave 5: Saúde sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Praticar comportamentos promotores da saúde, tais como <i>check-ups</i> regulares, auto-exame testicular e do seio e identificação precoce de potenciais problemas</li> <li>- Usar eficazmente a contracepção para evitar a gravidez não planeada</li> <li>- Evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmitidas, incluindo o VIH</li> </ul>	<p>Aumentar os conhecimentos para:</p> <p><i>Conceito chave 4: Comportamento sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir os comportamentos sexuais que promovem da vida dos que são perigosos para si e para os outros</li> <li>- Procurar nova informação que melhore a sua própria sexualidade</li> </ul> <p>Desenvolver atitudes e valores:</p> <p><i>Conceito chave 1: Desenvolvimento humano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar o seu próprio corpo</li> <li>- Afirmar que o desenvolvimento humano inclui o desenvolvimento sexual, que pode ou não incluir reprodução ou experiência sexual</li> <li>- Afirmar a sua própria orientação sexual e respeitar a orientação sexual dos outros</li> <li>- Afirmar a sua própria identidade de género e respeitar a identidade de género dos outros</li> </ul> <p><i>Conceito chave 4: Comportamento sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostar e expressar a sua própria sexualidade ao longo da vida</li> <li>- Expressar a sua sexualidade de maneira a que seja congruente com os valores dos outros</li> <li>- Gostar dos sentimentos sexuais sem necessariamente agir sobre eles</li> <li>- Comprometer-se em relações sexuais que sejam consensuais, sem exploração, honestas, agradáveis e protegidas</li> </ul> <p><i>Conceito chave 5: Saúde sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procurar precocemente os cuidados pré-natais</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Sexuality Information and education Council of the United States, SIECUS (2004)

Quadro 10: Objectivos da educação sexual nos Estados Unidos entre os 5 e 18 anos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares (cont.)

---

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
	<p style="text-align: right;"><i>Conceito chave 6: Sociedade e cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Demonstrar respeito pelas pessoas com diferentes valores sexuais</li><li>- Rejeitar estereótipos relacionados com a sexualidade de diferentes populações</li></ul>
	<p>Desenvolver competências para:</p> <p style="text-align: right;"><i>Conceito chave 1: Desenvolvimento humano</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Procurar no futuro, quando necessitar, informação sobre reprodução</li><li>- Interagir com todos os géneros com respeito e de maneira adequada</li></ul> <p style="text-align: right;"><i>Conceito chave 2: Relações</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Expressar amor e intimidade de maneira adequada</li><li>- Desenvolver e manter relações significativas</li><li>- Evitar relações exploradoras e manipulativas</li><li>- Exibir competências que melhorem as relações pessoais</li></ul> <p style="text-align: right;"><i>Conceito chave 3: Competências pessoais</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar e viver de acordo com os seus próprios valores</li><li>- Assumir a responsabilidade pelo seu comportamento</li><li>- Tomar decisões eficazes na prática</li><li>- Desenvolver o pensamento crítico</li><li>- Comunicar eficazmente com a família, pares e parceiro romântico</li></ul> <p style="text-align: right;"><i>Conceito chave 4: Comportamento sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Expressar a sua própria sexualidade ao mesmo tempo que respeita os direitos dos outros</li></ul> <p style="text-align: right;"><i>Conceito chave 5: Saúde sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Agir consistentemente com os seus próprios valores quando lidam com a gravidez não desejada</li><li>- Ajudar a prevenir o abuso sexual</li></ul> <p style="text-align: right;"><i>Conceito chave 6: Sociedade e cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Exercer a responsabilidade democrática para influenciar a legislação para lidar com os assuntos sexuais</li><li>- Avaliar o impacto das mensagens familiar, cultural, dos média e da sociedade nos nossos pensamentos, sentimentos, valores e comportamentos relacionados com a sexualidade</li><li>- Examinar criticamente o mundo à sua volta por enviesamentos baseados no género, orientação sexual, cultura, etnias e raça</li><li>- Promover os direitos de todas as pessoas a informação sobre a sexualidade adequada</li><li>- Educar os outros sobre a sexualidade</li></ul>

---

Fonte: Adaptado de Sexuality Information and education Council of the United States, SIECUS (2004)

No que concerne aos conteúdos estes estão descritos por níveis etários: nível 1 (alunos dos 5 aos 8 anos); nível 2 (dos 9 aos 12 anos); nível 3 (dos 12 aos 15 anos); nível 4 (dos 15 aos 18 anos). Os conteúdos são agrupados em seis conceitos chave: 1) desenvolvimento humano; 3) competências pessoais; 4) comportamento sexual; 5) saúde sexual e 6) sociedade e desporto (quadro 11).

Quadro 11: Conteúdos da educação sexual nos Estados Unidos relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
<p><i>Conceito chave 1: Desenvolvimento humano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomia e fisiologia sexual e reprodutiva (reprodução e prazer)</li> <li>- Puberdade (mudanças físicas)</li> <li>- Reprodução (fecundação, contraceção)</li> </ul>	<p><i>Conceito chave 1: Desenvolvimento humano</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puberdade (emocionais)</li> <li>- Reprodução (decisões sobre fecundação e contraceção)</li> <li>- Imagem corporal</li> <li>- Orientação sexual</li> <li>- Identidade de género</li> </ul>
<p><i>Conceito chave 4: Comportamento sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resposta sexual humana</li> <li>- Disfunções sexuais</li> </ul>	<p><i>Conceito chave 2: Relações</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Famílias</li> <li>- Amizade</li> <li>- Amor</li> <li>- Relações românticas e namoro</li> <li>- Casamento e compromissos ao longo da vida</li> <li>- Ter crianças</li> </ul>
<p><i>Conceito chave 5: Saúde sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saúde reprodutiva</li> <li>- Contraceção</li> <li>- Gravidez e cuidados pré-natais</li> <li>- Doenças sexualmente transmitidas</li> <li>- VIH e SIDA</li> </ul>	<p><i>Conceito chave 3: Competências pessoais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valores</li> <li>- Tomada de decisões</li> <li>- Comunicação</li> <li>- Assertividade</li> <li>- Negociação</li> <li>- Procurar ajuda</li> </ul>
	<p><i>Conceito chave 4: Comportamento sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexualidade ao longo da vida</li> <li>- Masturbação</li> <li>- Comportamento sexual partilhado</li> <li>- Abstinência sexual</li> <li>- Fantasia sexual</li> </ul>
	<p><i>Conceito chave 5: Saúde sexual</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aborto</li> <li>- Abuso sexual, violação, violência e assédio sexual</li> </ul>
	<p><i>Conceito chave 6: Sociedade e cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexualidade e sociedade</li> <li>- Papéis de género</li> <li>- Sexualidade e lei</li> <li>- Sexualidade e religião</li> <li>- Diversidade</li> <li>- Sexualidade e os média</li> <li>- Sexualidade e a arte</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Sexuality Information and education Council of the United States, SIECUS (2004)

Metodologicamente defende-se que o programa é mais eficaz quando os jovens além de receberem informações têm a oportunidade de explorar as suas atitudes e valores e compará-los com os da sociedade, desenvolvendo e fortalecendo as suas competências sociais. Para tal é possível recorrer-se a métodos e actividades diversas como, discussões interactivas, *role playing*, demonstrações, investigação individual ou de grupo, trabalhos de grupo e trabalhos de casa. Na perspectiva dos autores das linhas orientadoras estas actividades podem ser adaptadas a uma grande variedade de comunidades e trazem benefícios se forem integradas num programa de

educação para a saúde compreensivo, o qual deve ser global e orientar-se para os variadíssimos problemas no contexto da promoção da saúde, igualdade de géneros e prevenção da doença (quadro 12).

Quadro 12: Metodologias e estratégias da educação sexual nos Estados Unidos

- 
1. Desenvolver um programa de educação sexual compreensivo
  2. Seleccionar os tópicos por prioridade:
    - integrando todos os alunos
    - criando a possibilidade dos alunos explorarem as suas próprias atitudes e valores
  3. Variedade de métodos de ensino “que permitam aos alunos aumentar o conhecimento, adquirir competências e explorar os seus valores” (SIECUS, p.85):
    - estudos de caso
    - actividades de pequenos grupos
    - brainstorming
    - role play
    - discussão em grande grupo
    - trabalho de casa
    - jornais
    - fichas de trabalho
    - exposições
    - caixa de questões anónimas
    - materiais audiovisuais
    - envolvimento de especialistas convidados da comunidade
    - educação de pares
    - envolvimento dos pais
  4. Envolver a comunidade
  5. Avaliar o projecto
- 

Fonte: Adaptado de Sexuality Information and education Council of the United States, SIECUS (2004)

Importa ainda que os professores envolvidos no programa estejam bem formados, com formação a nível da filosofia e metodologia da educação para a sexualidade. A comunidade deve ser envolvida e os seus valores respeitados e todos os alunos devem ser abrangidos pelo programa, o qual deve ser adaptado para corresponder às necessidades específicas da comunidade e dos seus jovens.

### **2.5.5. Educação para a saúde sexual (Canadá)**

As linhas orientadoras para a educação para a saúde sexual surgiram no Canadá por recomendações da Comissão de Especialistas Interdisciplinares em Doenças Sexualmente Transmissíveis em Crianças e Jovens (*Expert Interdisciplinary Advisor Committee on Sexually Transmitted Diseases in Children and Youth – EIAC – STD*) e do Grupo de trabalho Federal/Provincial/Territorial em Saúde Reprodutiva dos Adolescentes (*Federal/Provincial/Territorial Working Group on Adolescent Reproductive Health*).

Partindo da convicção que é indispensável que todos os indivíduos, independentemente da sua idade, tenham a oportunidade de aceder a uma educação sexual compreensiva que os dote com as capacidades necessárias para gerirem de forma adequada a variedade de problemas de saúde sexual com que certamente vão ser confrontados ao longo da vida, a Comissão e o Grupo de Trabalho reconhecem a importância da inclusão de um programa de promoção sobre sexualidade e saúde sexual na educação para a saúde nas escolas, unidades de saúde pública, bem como, em outros lugares da comunidade. Surgem assim as Linhas Orientadoras Canadianas para a Educação para a Saúde Sexual (*Canadian Guidelines for Sexual Health Education*) com publicação no ano de 1994 (Vilaça, 2006).

Durante vários anos as linhas orientadoras não sofreram qualquer alteração, apesar do trabalho de vários especialistas e diferentes grupos de trabalho tornar clara a necessidade de uma revisão, o que veio a ocorrer em 2003 (Community Acquired Infections Division centre for Prevention and Control Health Canada, 2003). Estamos perante um novo documento que longe de ambicionar a criação de currículos específicos ou estratégias de ensino, pretende proporcionar uma rede que avalie as políticas e os programas de educação para a saúde existentes, assim como os Serviços Canadianos envolvidos e disponíveis. Este documento assume-se também como um documento orientador dos profissionais no desenvolvimento de novos programas no âmbito da saúde sexual, no qual são definidos conceitos chave para a promoção da saúde, como o conceito de participação da comunidade e escolha individual.

Neste sentido, todas as províncias e territórios têm um currículo escolar orientado para a saúde sexual integrado na promoção global da saúde, de forma a proporcionar a todos os Canadianos uma educação para a saúde sexual (López, 1990), a qual deve ser assumida como uma componente primordial de todos os programas e serviços de saúde, não esquecendo que a saúde sexual é a parte maior e a mais positiva de uma vida saudável.

O Conselho de Educação e Informação Sexual do Canadá (*The Sex Information and Education Council of Canada – SIECCAN*) publicou em 2005 um verdadeiro recurso para todas as escolas, o *Sexual Health Education in Schools: Questions & Answers* (SIECCAN, 2005).

As *Linhas Orientadoras da Educação Sexual* neste país assentam no princípio de que a expressão de sexualidade humana e a sua integração na vida de cada um implica a existência de uma permanente interacção entre desejos, necessidades, direitos, solicitações e expectativas de cada indivíduo, do outro ou até da sociedade. Como consequência, a educação sexual para que

seja eficaz deve atender à idade, respeitar as escolhas individuais, centrar-se no valor e na dignidade de cada um e contribuir para que os indivíduos se tornem mais sensíveis e conscientes das consequências dos seus actos, quer para si quer para os outros. Daqui se infere que a educação sexual preconizada neste país é:

um processo interactivo que requer respeito por si e pelos outro; integra os aspectos da sexualidade humana positivos, que engrandecem a vida e a recompensam, enquanto procuram reduzir e prevenir os problemas de saúde sexual; é baseada numa abordagem ao longo da vida que dá informação, suporte motivacional e oportunidades para construir competências que são relevantes para as pessoas, em diferentes fases da sua vida; é estruturada de maneira a que essas mudanças no comportamento e atitudes aconteçam como resultado da escolha individual informada; não força os alunos a uma decisão individual por uma autoridade externa; não discrimina o acesso a informação relevante com base na raça, etnia, género, orientação sexual, *background* religioso ou incapacidades (Vilaça, 2006, p. 253).

De acordo com a filosofia emergente deste documento, os objectivos da educação para a saúde sexual assentam na combinação de experiências educativas que capacitem os indivíduos a atingirem objectivos de quatro domínios: aquisição conhecimentos; desenvolvimento da motivação e conhecimento pessoal; desenvolvimento de competências que suportam a sua saúde sexual e criação de ambientes que conduzam à saúde sexual (Health Canada, Community Acquired Infections Division Centre for Infectious Diseases Prevention and Control, 2003) (quadro 13).

Quadro 13: Objectivos da educação sexual no Canadá relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
<p>Aumentar os conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apropriados ao seu nível de desenvolvimento e directamente relevante para as suas próprias necessidades de saúde sexual, incluindo informação sobre as fases de desenvolvimento e prevenção dos problemas de saúde sexual</li> <li>- sobre os comportamentos e recursos que o podem ajudar a atingir resultados de saúde sexual positivos</li> </ul>	<p>Aumentar os conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- integrar os valores pessoais e a informação relevante para criar um plano de saúde sexual pessoal</li> <li>- aprender como aplicar o conhecimento novo ao seu comportamento de maneira a levá-lo a atingir resultados de saúde sexual positivos e prevenir os negativos</li> <li>- aprender como partilhar o seu conhecimento e promover a saúde sexual com a família, amigos, parceiros e a sua comunidade</li> </ul> <p>Desenvolver a motivação e <i>insight</i> pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oferecer oportunidades para clarificar os seus valores pessoais</li> <li>- encorajar a auto-estima e ajudar os indivíduos a aceitar a sua própria sexualidade como base para manter e melhorar a saúde sexual</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Community Acquired Infections Division Centre for Infectious Diseases Prevention and Control Health Canada (2003)

Quadro 13: Objectivos da educação sexual no Canadá relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares (cont.)

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
<p>Desenvolver a motivação e <i>insight</i> pessoal para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ajudar os indivíduos a reconhecer que a informação sobre saúde sexual é directamente relevante para as suas vidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- encorajar o desenvolvimento de atitudes positivas que possam levar a acções e valores que promove a saúde sexual e uma vida saudável</li> <li>- levar os indivíduos a tomar consciência dos benefícios pessoais de agirem para aumentar a saúde sexual e prevenir os problemas de saúde sexual</li> <li>- levar os indivíduos a tomarem consciência que há um suporte social (ex., aprovação do grupo de pares) para agirem no sentido de promoverem a saúde sexual</li> </ul> <p>Desenvolver competências que apoiam a saúde sexual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proporcionar aos indivíduos as competências de desenvolvimento apropriadas para estabelecer os objectivos de saúde sexual pessoais (isto envolve o processo de tomada de decisões pessoal em que os indivíduos integram a informação com os seus próprios valores e tornam-se conscientes das decisões sobre a sua saúde sexual)</li> <li>- dar oportunidades para aprender como fazer emergir, discutir e negociar os problemas de saúde sexual com o parceiro</li> <li>- ajudar os indivíduos a aprender como avaliar os resultados potenciais das suas práticas de saúde sexual e modificar os seus comportamentos quando necessário</li> <li>- ajudar as pessoas a aprender como usar os materiais e os recursos que podem promover a saúde sexual, tais como, comprar e colocar preservativos, fazer o teste para as ISTs e VIH nos serviços de saúde e procurar aconselhamento e suporte profissional em caso de violação</li> <li>- ensinar os indivíduos a terem sentimentos positivos sobre si próprios (isto ajudá-los-á a serem mais eficazes em negociarem comportamentos sexualmente saudáveis com o parceiro)</li> </ul> <p>Criar ambientes que conduzem à saúde sexual:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- proporcionar oportunidades para desenvolver a consciência sobre as maneiras como o ambiente pode ajudar ou dificultar os esforços individuais para adquirir e manter a saúde sexual</li> <li>- estabelecer uma atmosfera onde os participantes se sintam seguros para colocar questões, discutir valores e partilhar os seus pontos de vista com os outros</li> <li>- encorajar a respeitar os diversos pontos de vista, normas e valores e proporcionar suporte para as decisões que apoiam a saúde sexual</li> <li>- ajudar as pessoas a capacitarem-se a si próprias para usarem o conhecimento e competências para identificarem os recursos de saúde sexual na sua comunidade e agirem individual e colectivamente no sentido de criar um ambiente que conduz à saúde sexual</li> <li>- ajudar os indivíduos a avaliar as necessidades de saúde sexual do grupo e verificar a disponibilidade ou falta de recursos para satisfazer as suas necessidades</li> <li>- proporcionar uma oportunidade para organizar, apoiar e promover programas de educação para a saúde sexual e serviços clínicos e de aconselhamento relacionados que sejam necessários</li> <li>- aumentar o impacto da educação para a saúde sexual através de mensagens e serviços de promoção da saúde consistentes dos governos, agências de serviço social, empresas, média, organizações religiosas e outras instituições e agências.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Community Acquired Infectious Division Centre for Infectious Diseases Prevention and Control Health Canada (2003)

Relativamente aos conteúdos a abordar, estes encontram-se distribuídos por seis vertentes. Na primeira inclui-se a informação e a compreensão de matérias relevantes para obter e preservar a saúde sexual, na segunda trabalham-se questões relacionadas com a aceitação, desenvolvimento e promoção da sexualidade. Numa terceira vertente importa trabalhar a aquisição de competências para definir objectivos, desenvolver comportamentos, avaliar e modificar planos de acção. A quarta vertente pretende criar ambientes promotores da saúde sexual o que implica tomar consciência e adquirir competências para identificar e influenciar práticas que afectam a saúde sexual. Na quinta vertente deve trabalhar-se a auto-imagem e a auto-valorização como forma de aceitar a própria sexualidade contribuindo assim para um aumento da saúde sexual. Por último, a sexta vertente integra a prevenção da gravidez não desejada, das ISTs, do assédio sexual, do abuso e das disfunções sexuais (quadro 14).

Quadro 14: Conteúdos da educação sexual no Canadá relacionados especificamente com a Educação em Ciências e transversais a várias áreas curriculares

Específicos da Educação em Ciências	Transversais a várias áreas curriculares
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puberdade</li> <li>- Saúde sexual da pessoa</li> <li>- Formas de aquisição e manutenção da saúde sexual</li> <li>- Gravidez</li> <li>- Contraceção eficaz</li> <li>- Doenças sexualmente transmissíveis</li> <li>- Disfunções sexuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenças culturais e crenças sobre educação sexual</li> <li>- Atitudes positivas para a promoção de comportamentos de saúde sexual</li> <li>- Objectivos da saúde sexual de acordo com a idade</li> <li>- Comportamento de promoção da saúde sexual</li> <li>- Como avaliar e modificar comportamentos</li> <li>- Ambientes que conduzem à saúde sexual</li> <li>- Trabalhar a auto-imagem e a auto-valorização como aspectos fundamentais para a aceitação da própria sexualidade</li> <li>- Integração da sexualidade em relações mutuamente saudáveis</li> <li>- Exploração e abuso sexual;</li> <li>- Assédio sexual/coerção;</li> <li>- Expectativas dos papéis de género e orientação sexual</li> <li>- Estereótipos de género</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Community Acquired Infectious Division Centre for Infectious Diseases Prevention and Control Health Canada (2003)

Metodologicamente aposta-se numa abordagem compreensiva, centrada nas necessidades de cada indivíduo, proporcionando actividades que permitam a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida. O projecto educativo deve ainda assentar num suporte que fortaleça não só a aprendizagem dos alunos, mas também a comunicação entre pais e filhos (quadro 15).

#### Quadro15: Metodologias e estratégias e actividades da educação sexual no Canadá

---

1. Abordagem compreensiva, focada nas necessidades dos alunos que permita:
  - motivação
  - informação
  - desenvolvimento de conhecimentos pessoais
  - fortalecer aprendizagens
  - desenvolver competências
2. Fortalecer a comunicação entre pais e filhos
3. Encorajar e fortalecer o papel da educação pelos pares

---

Fonte: Adaptado de Community Acquired Infectious Division Centre for Infectious Diseases Prevention and Control Health Canada (2003)

No Canadá espera-se que as escolas elementares e secundárias incluam esta temática em programas específicos e ligados a áreas curriculares que tocam a sexualidade, as relações e o desenvolvimento pessoal. Alunos e famílias devem ter como suporte os serviços clínicos e sociais de forma a conseguir-se uma educação para a sexualidade integrada e que se estenda ao longo de toda a vida do individuo (Vilaça, 2006).

#### Síntese

Em síntese, pode-se afirmar pela análise dos programas de educação sexual dos países referidos que, genericamente, no que respeita à definição dos objectivos, há uma preocupação que estes abranjam a dimensão biológica da sexualidade e a dimensão dos comportamentos, atitudes e valores. Às Ciências são atribuídas, por princípio, áreas essencialmente da dimensão biológica, não lhe ficando vedada a possibilidade de abordar outras dimensões que são transversais a outras áreas curriculares. De igual modo, os conteúdos a abordar visam atingir os objectivos propostos. À Educação em Ciências pode ser atribuído um vasto conjunto de temáticas, que não obstante existirem diferenças entre os programas descritos, pode constatar-se que temas como morfologia e funcionamento do sistema reprodutor, contracepção, reprodução, SIDA, ISTs, puberdade e gravidez são, entre outros, comuns a todos os programas de educação sexual descritos.

Metodologicamente, cada país delimitou orientações específicas, no entanto, pode concluir-se que na globalidade a maioria procurou centrar-se nas necessidades dos alunos. Para salientar os conhecimentos/problemas a trabalhar em actividades activas diversas que permitam atingir os

objectivos propostos, envolver os pais ou mesmo a comunidade e ainda fazer a avaliação dos programas.

Pela análise dos programas de educação sexual descritos pode afirmar-se que cada um destes países percorreu um caminho diferente, com muitos avanços e recuos, sempre influenciados pelas convicções éticas, sociais e políticas vividas em cada momento, o que, de certa forma, ajuda a compreender o facto de a educação sexual não ser actualmente uma realidade efectiva em todas as escolas.

# **CAPÍTULO III**

## **METODOLOGIA**

### **3.1. Introdução**

Neste capítulo apresenta-se a descrição da metodologia utilizada neste estudo, bem como a fundamentação teórica inerente ao tipo de investigação, estudo qualitativo. São apresentados com pormenor todos os procedimentos seguidos durante o estudo, nomeadamente as decisões tomadas a nível da escolha do instrumento de recolha de dados, sua construção, validação e aplicação.

No início do capítulo apresenta-se de forma sintética uma descrição do estudo (3.2). Depois, faz-se uma caracterização da população e amostra (3.3), explica-se como foi feita a selecção da técnica de investigação (3.4) e descreve-se o processo de elaboração e validação do instrumento de investigação (3.5). Para terminar, faz-se a apresentação dos procedimentos usados na recolha de dados (3.6) e no tratamento dos dados de investigação (3.7).

### **3.2 . Descrição do estudo**

Este estudo visa conhecer as concepções dos professores de Ciências da Natureza e Ciências Naturais e encarregados de educação sobre a educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos e identificar qual é o papel que esses indivíduos atribuem à escola, em geral, e à Educação em Ciências, em particular, no âmbito da educação sexual nesses níveis de ensino e, mais especificamente, nesses níveis de ensino na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto.

O conhecimento em profundidade que se procura conseguir com esta investigação não seria possível com recurso a uma metodologia quantitativa, pois ela não permitiria o acesso à pluralidade dos discursos narrativos a que apenas se tem acesso através da voz dos “actores”. Assim, considerou-se que a metodologia qualitativa seria a mais adequada para a realização deste estudo.

do, uma vez que o que se pretendia era uma análise extensiva do problema em estudo e não apenas uma visão numérica de determinados aspectos seleccionados.

Ao justificar a relevância da aplicação das abordagens qualitativas, Bogdan e Biklen (1994) realçam alguns aspectos deste tipo de investigações que reforçam a opção que se tomou para este estudo. Um dos aspectos mais importantes no contexto desta investigação é o facto do investigador assumir que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre devendo, por isso, recolher os seus dados no ambiente natural em que o fenómeno em estudo ocorre, tal como se pretendeu com a realização deste estudo na escola.

Um segundo aspecto reforçado por vários investigadores (Almeida & Freire, 2000; Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994) é o facto do “significado” assumir uma importância vital neste tipo de abordagem. Isto é, o investigador deve estabelecer estratégias que lhe permitam ter em consideração as experiências do ponto de vista do investigado, pois é importante aquilo que ele experiencia, o modo como interpreta as suas experiências e o modo como estrutura o mundo social em que vive (Bogdan & Biklen, 1994), sendo importante estudar os fenómenos a partir da perspectiva do outro e respeitando os seus marcos de referência (Almeida & Freire, 2000). Esta dimensão que enfatiza as vivências das pessoas como fonte de conhecimento é crucial, quando o que se pretende é obter um conhecimento em profundidade sobre as concepções de professores e encarregados de educação acerca de uma área de intervenção que é condicionada não só pelo desenvolvimento psicobiológico, mas, também, pelo desenvolvimento ético e social, como é a educação sexual.

Um terceiro aspecto da abordagem qualitativa relevante para esta investigação é o investigador tender a analisar os seus dados de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994). As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Neste estudo não houve intenção de testar hipóteses prévias, como já foi referido, o que se pretendeu foi conhecer em profundidade as concepções de professores e encarregados de educação sobre a educação sexual para pessoas (alunos ou filhos) que para eles são significativas.

A entrevista semi-directiva foi o instrumento utilizado para recolher as concepções quer dos professores quer dos encarregados de educação, uma vez que se considerou à partida a possibilidade de poder encontrar uma grande heterogeneidade de formações e, segundo Ghiglione e Matalon (1997), nestas condições será necessário escolher uma técnica que atenda às particularidades do inquirido, tal como acontece com a entrevista semi-directiva.

Como o objectivo era investigar as concepções dos professores e dos encarregados de educação sobre as mesmas áreas de análise, optou-se por construir-se um guião orientador da entrevista comum que, depois de validado, foi usado nas duas amostras. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, numa sala que permitiu manter o anonimato do entrevistado. Foi pedida autorização aos entrevistados para se fazer a gravação áudio da entrevista, não tendo nenhum deles recusado. As respostas obtidas foram, posteriormente, transcritas na íntegra e foram sujeitas a uma análise de conteúdo.

Em síntese, considerando os objectivos definidos para esta investigação, os intervenientes e a ideia de que os pressupostos essenciais nos quais se deve fundamentar a investigação qualitativa, são os acontecimentos serem estudados em situações naturais e haver a necessidade de conhecer a percepção e a interpretação das pessoas que os vivem para os compreender (Tuckman, 1994), realizou-se um estudo de natureza essencialmente qualitativa em que se utilizou como instrumento de investigação a entrevista semi-directiva (Ghiglione & Matalon, 1997).

### **3.3. Selecção e caracterização da população e amostra**

Tendo presente a definição de população proposta por Quivy e Campenhoudt (2003) como sendo a totalidade de elementos, ou das “unidades” constitutivas do conjunto considerado, e os objectivos definidos para este estudo, os quais têm o propósito de conhecer as concepções de professores de Ciências e encarregados de educação sobre o papel da escola na educação sexual dos adolescentes dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e, mais especificamente, da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, será necessário que a população escolhida abranja professores de Ciências da Natureza e Ciências Naturais e os encarregados de educação dos alunos da referida escola.

A razão para a escolha desta população está relacionada com o facto da investigadora fazer parte deste Agrupamento, conhecer a sua realidade e o trabalho que lá tem sido realizado na promoção da saúde, nomeadamente em educação sexual, e, ainda, com a facilidade existente no contacto com os professores e encarregados de educação da referida escola.

### 3.3.1. População e amostra dos professores de Ciências

Os professores participantes na investigação são todos os docentes de Ciências da Natureza e Ciências Naturais da escola em estudo, pelo que população e amostra, no que se refere aos professores, são coincidentes. A população convidada a participar é constituída por 7 professores de Ciências da Natureza (2.º ciclo) e 5 professores de Ciências Naturais (3.º ciclo) (tabela 1).

Tabela 1: Caracterização da amostra de Professores de Ciências (n= 12)

Professores entrevistados	Sexo	Idade	Nível de ensino		Tem formação em ES	N.º de anos de ensino	Lecciona FC ou AP	Lecciona ES em FC ou AP
			2.º ciclo	3.º ciclo				
P1	F	34	✓			10	✓	✓
P2	F	37	✓			13	✓	
P3	F	30		✓		7	✓	✓
P4	F	43	✓			7	✓	✓
P5	F	34		✓	✓	12	✓	✓
P6	F	34		✓		12	✓	✓
P7	M	38	✓			10	✓	✓
P8	M	46	✓			20	✓	
P9	F	34	✓			10	✓	✓
P10	F	43		✓	✓	17	✓	✓
P11	M	30		✓		8	✓	
P12	F	34	✓			10		

NOTA: P – número do professor entrevistado; ES – Educação Sexual; FC – Formação Cívica; AP – Área Projecto

As idades destes docentes está compreendida entre os 30 e 46 anos e o número de anos de serviço varia entre 7 e 20 anos. Todos os docentes, referem ensinar tópicos de educação sexual na disciplina de Ciências e exceptuando um (P12) todos leccionam Área de Projecto ou Formação Cívica. Dos docentes que leccionam estas áreas curriculares não disciplinares, três (P2, P8 e P11) afirmam não abordarem tópicos de educação sexual, enquanto os restantes dizem fazê-lo.

Dos professores entrevistados fizeram formação contínua em educação sexual os professores P5 e P10. Durante a formação, o primeiro professor referido desenvolveu como temas principais: a puberdade, morfologia e fisiologia do sistema reprodutor, metodologia da educação sexual e, o perfil do educador. O segundo professor refere como temas principais abordados na forma-

ção: a morfologia e a fisiologia do sistema reprodutor, as relações interpessoais, atitudes, valores e comportamentos, gravidez, abusos sexuais e SIDA.

O grupo de formação do professor P5 era constituído por docentes do pré-escolar e primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico. O P10 participou em três formações diferentes. Frequentou a mesma do P5 e nas outras formações o grupo era constituída por docentes do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e secundário. A acção frequentada pelo primeiro professor foi organizada pelo Centro de Formação da escola onde este lecciona. As acções de formação frequentadas pelo P10 foram organizadas pelo Centro de Formação da escola onde lecciona, pela Universidade do Minho e pelos Ministérios da Saúde e da Educação, respectivamente.

A formadora responsável pela acção frequentada pelo P5 em simultâneo com o P10 era médica. Nas outras formações frequentadas pelo P10, os formadores eram, numa uma mestre em Educação e na outra um grupo constituído por psicóloga, médica e assistente social. O P5 refere como razões porque gostou da formação, as características da formadora e os temas tratados. Por sua vez, o P10 refere o carácter prático das formações.

### ***3.3.2. População e amostra dos encarregados de educação***

Relativamente aos encarregados de educação, como em termos materiais e humanos não era possível questionar toda a população, houve a necessidade de definir uma amostra propositada (McMillan & Schumacher, 1997; Patton, 1990). Neste tipo de amostra importa, por isso, assegurar a variedade de pessoas inquiridas, para que nenhuma situação importante na investigação se torne omissa devido à selecção dos indivíduos (McMillan & Schumacher, 1997).

Tendo presente que os critérios que devem presidir à escolha de uma amostra passam pela adequação aos objectivos do estudo e pela diversidade dos inquiridos (Albarelo, Digneffe, Hiermaux, Moroy, Ruquoy & Saint-Georges, 1997) e, ainda, que a investigação qualitativa se apresenta mais flexível na escolha das técnicas de amostragem, relativamente aos estudos quantitativos (Gall & Borg, 2003), o processo de selecção da amostra propositada, recaiu sobre a amostragem de variação máxima. Este tipo de amostragem permite seleccionar, de acordo com os objectivos do estudo, subgrupos de análise dentro da população, de forma a encontrar os informadores pretendidos (McMillan & Schumacher, 1997).

Face ao exposto, a amostra deste estudo é constituída por 12 encarregados de educação, distribuídos equitativamente pelos dois níveis de ensino que são objecto de investigação no estudo. O critério que presidiu à escolha desta amostra assentou nas habilitações académicas, dado ser pertinente saber se a escolaridade dos pais influencia, ou não, a percepção que estes têm sobre o papel da escola na educação sexual dos adolescentes. De forma a assegurar a diversidade existente na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto foram seleccionados, por cada nível de ensino, dois encarregados de educação, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, detentores de habilitação superior, dois que tenham o 9.º ano de escolaridade e dois com o 4.º ano de escolaridade (tabela 2).

Tabela 2: Caracterização da amostra de Encarregados de Educação (n=12)

EE	Sexo	Idade	Nível de escolaridade	Profissão	Tem formação em ES	Nível de ensino do educando	
						2.º Ciclo	3.º Ciclo
E1	M	46	4.º ano	Construtor Civil			✓
E2	M	48	Licenciatura	Professor 1.ºCiclo	✓		✓
E3	F	39	Licenciatura	Contabilista	✓	✓	
E4	F	47	4.º ano	Doméstica			✓
E5	M	54	4.º ano	Comerciante			✓
E6	F	43	9.º ano	AAE	✓		✓
E7	F	37	Licenciatura	Contabilista		✓	
E8	M	41	Licenciatura	Professor 1.º Ciclo		✓	
E9	M	34	9.º ano	Comerciante			✓
E10	F	30	9.º ano	Profissional de restaurante		✓	
E11	F	45	4.º ano	Empregada doméstica		✓	
E12	M	46	9.º ano	Técnico de Farmácia		✓	

NOTA: EE- Encarregado de educação; E – número do encarregados de educação entrevistado; ES – Educação Sexual; AAE – Auxiliar da Acção Educativa

Além do acima referido, pode constatar-se que a idade dos encarregados de educação entrevistados varia entre 30 e 54 anos. Entre os que têm como nível de escolaridade a licenciatura, um encarregado de educação possui licenciatura em contabilidade, dois possuem licenciatura no primeiro ciclo e um em supervisão pedagógica e formação de formadores. Relativamente à profissão exercida, dois são professores do primeiro ciclo, dois contabilistas, dois comerciantes,

um auxiliar da acção educativa, uma doméstica, uma empregada doméstica, um construtor civil, uma empresária da restauração e um técnico de farmácia.

No que se refere à formação em educação sexual três dos encarregados de educação entrevistados (E2, E3 e E6) referem terem feito formação em educação sexual. O primeiro e o segundo referem não se recordar dos temas abordados na formação, enquanto que o E6 refere como temas abordados tudo o que se relaciona com a sexualidade, contraceptivos e higiene. O E2 e o E6 realizaram a formação na escola que os seus filhos frequentam, enquanto que o E3 a realizou na instituição onde fez a licenciatura. O grupo participante na formação realizada pelo primeiro era constituído por pais e encarregados de educação da escola do seu filho. O grupo de formação do segundo encarregado de educação era constituído por alunos da licenciatura em professores do primeiro ciclo e o terceiro por auxiliares da acção educativa do Agrupamento do seu educando.

A formação frequentada por E2 foi promovida pelo Agrupamento de Escolas do seu educando e respectiva Associação de Pais, a realizada por E3 foi organizada pela instituição de educação que frequentou enquanto aluno e a formação realizada por E6 foi promovida pelo Agrupamento de Escolas do seu educando. A profissão dos formadores da formação frequentada pelo E2 era psicóloga, pelo E3 eram professores e pelo E6 era enfermeira.

Todos os encarregados de educação que fizeram formação em educação sexual afirmam ter gostado da formação. E2 aponta como razões o facto de aprender coisas novas, de ser uma forma de se falar no assunto, de haver transmissão de conhecimentos entre os participantes e, ainda, o facto de contribuir para diminuir os tabus em relação à sexualidade. Por sua vez, E3 aponta como razões para ter frequentado a formação o gosto pela formação, o facto da informação nunca ser demais e ajudar e de ter gostado da formação. O facto de se aprender para poder ajudar os outros foi a principal razão que levou E6 a afirmar ter gostado da formação.

### **3.4. Selecção da técnica de investigação**

Perante a necessidade de seleccionar uma técnica de recolha de dados que venha de encontro ao tipo de informação que pretendemos recolher, a escolha recaiu sobre o Inquérito. Esta técnica consiste no suscitar de discursos individuais que serão alvo de interpretação. É relativamente simples de aplicar, pode ser feita em qualquer lugar e não carece de aparelhos compli-

cados, nem mesmo de meios auxiliares, o que permite que quando necessário possa ser aplicado em grande escala e escolher os participantes (Ghiglione & Matalon, 1997; Patton, 1990).

Para Ghiglione e Matalon (1997) o inquérito oferece muitas possibilidades que justificam a sua escolha para esta investigação. Entre outras, pode destacar-se: a capacidade de colocar muitas questões, o que permite fazer uma análise mais profunda; a descrição de forma mais eficiente das opiniões, atitudes e comportamentos que estão a ser investigados e, ainda, a possibilidade de poder recorrer a diferentes formas de interrogar como o questionário e a entrevista.

Perante a decisão em investigar qual o papel que professores e encarregados de educação atribuem à escola no âmbito da educação sexual no 2.º e 3.º ciclos e tendo presente as potencialidades do inquérito importa decidir a forma como o fazer.

A opção passou por escolher entre os diferentes graus de liberdade que as técnicas usadas dão ao inquirido, de acordo com a dimensão directividade. As técnicas situam-se entre a entrevista não directiva, onde o papel do entrevistador apenas se limita a propor o tema e a incentivar as respostas e o questionário fechado onde as questões, a ordem e as possíveis respostas são previamente formuladas (Ghiglione & Matalon, 1997). A um nível intermédio, os autores situam a entrevista semi-directiva ou semi-estruturada onde o entrevistador tem presente todos os temas que quer ver abordados por parte do inquirido, mas a ordem e forma são deixados ao seu critério, definindo apenas uma orientação para o início da entrevista.

Neste estudo a escolha para recolher as concepções dos professores e dos encarregados de educação recaiu sobre a entrevista semi-directiva, uma vez que se considerou à partida, como já foi referido, a possibilidade de poder encontrar uma grande heterogeneidade de formações e, segundo Ghiglione e Matalon (1997), nestas condições será necessário escolher uma técnica que atenda às particularidades do inquirido, tal como acontece com a entrevista semi-directiva. Considerando, ainda, que um questionário “é um instrumento rigorosamente standardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.110) e que muitos dos encarregados de educação que constituem a amostra poderiam ter dificuldades em responder a todas as questões, a opção pela entrevista semi-directiva pareceu, também por essa razão, a mais adequada, pois a sua flexibilidade permitirá ao entrevistador ser um auxílio para a clarificação das ideias do entrevistado, preservando contudo a sua imparcialidade.

### **3.5. Elaboração e validação do instrumento de investigação**

Procurou-se construir um guião orientador da entrevista que incidisse essencialmente sobre as concepções dos professores e encarregados de educação em relação à educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e, mais especificamente, sobre esses níveis de ensino na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto. Para isso, por um lado, procurou-se investigar o que pensavam sobre os objectivos, diferenciação regional, temas, problemas, parcerias a estabelecer, actividades e avaliação a desenvolver na educação sexual nesses dois contextos. Por outro lado, visou-se analisar que concepções tinham sobre os contributos para a educação sexual da educação em ciências e de outras áreas do currículo.

O guião orientador da entrevista foi submetido à apreciação de dois especialistas em Educação em Ciências, os quais sugeriram um conjunto de alterações quer no âmbito da linguagem, quer na clarificação dos objectivos inerentes a algumas questões, bem como a introdução de novas questões tendo presente os objectivos definidos para este estudo. Feitas as devidas alterações e tendo presente que a validação de um instrumento de recolha de dados deve recorrer a uma amostra semelhante à amostra convidada (McMillan & Schumacher, 2006) foram realizadas duas entrevistas. Uma das entrevistas foi feita a um professor de Ciências que tinha trabalhado recentemente na escola objecto de investigação. A outra entrevista foi realizada a um encarregado de educação com o 9.º ano de escolaridade, dado que a amostra seleccionada seria composta por encarregados de educação com habilitações académicas de 4.º e 9.º anos do Ensino Básico e licenciatura.

As entrevistas piloto realizadas foram analisadas e houve necessidade de fazer, novamente, algumas pequenas alterações que, posteriormente, foram novamente sujeitas à apreciação dos especialistas. A versão final, assim obtida constituiu o guião final (anexo 1).

Este guião está organizado em quatro partes: (a) caracterização da amostra (encarregados de educação/ professores); (b) caracterização da implementação da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos; (c) relação entre a implementação da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto; e (d) *feedback* da entrevista (quadro 16).

Para a caracterização da amostra, apenas foram recolhidos dados na entrevista sobre a experiência em educação sexual e a habilitação académica dos pais e sobre a formação em

Quadro 16: Estrutura do protocolo de entrevista a professores e encarregados de educação

DIMENSÕES	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES PRINCIPAIS
<b>A.1: Caracterização da amostra de encarregados de educação</b>		
A.1.1. Experiência em ES e habilitação académica	1.1. Caracterizar a experiência em ES	1.1.1.
	1.2. Identificar as habilitações académicas	1.2.1. / 1.2.2.
<b>A.2: Caracterização da amostra de professores de Ciências</b>		
A.2.1. Formação académica e experiência em ES	1.1. Caracterizar a formação em ES	2.1.1.
	1.2. Caracterizar a experiência em educação sexual	2.2.1./ 2.2.2./2.2.3.
<b>B: Concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre a ES nos 2º e 3º ciclos do EB</b>		
B.1. Caracterização da implementação ES nos 2.º e 3.º ciclos	1.1. Identificar os objectivos adequados à ES	1.1.1.
	1.2. Analisar concepções sobre a diferenciação regional da ES	1.2.1.
	1.3. Identificar os temas/ problemas adequados à ES	1.3.1.
	1.4. Identificar o tipo de parcerias a estabelecer na ES	1.4.1. / 1.4.2. /1.4.3
	1.5. Caracterizar as actividades a adoptar na ES	1.5.1./ 1.5.2./ 1.5.3./ 1.5.4. / 1.5.5. /1.5.6.
	1.6. Caracterizar a avaliação a desenvolver na ES	1.6.1.
B.2. Contributos para a ES da Educação em Ciências e de outras áreas do currículo	2.1. Analisar o papel das Ciências na ES	2.1.1. / 2.1.2.
	2.2. Caracterizar outras formas de integração da ES na escola	2.2.1. / 2.2.2.
B.3. Barreiras e factores facilitadores na implementação da ES nos 2.º e 3.º ciclos	3.1. Identificar as concepções sobre as barreiras e factores facilitadores que existem na implementação na ES	3.1.1. / 3.1.2. / 3.1.3.
<b>C: Concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre a relação entre a abordagem da ES nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a sua abordagem na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto (CB)</b>		
C.1. Necessidade de formação em ES dos alunos	1.1. Identificar as necessidades de formação em ES	1.1.1. / 1.1.2. / 1.1.3.
C.2. Caracterizar a implementação da ES	2.1. Identificar os objectivos considerados adequados para nestes níveis de ensino	2.1.1.
	2.2. Identificar os temas considerados pertinentes	2.2.1.
	2.3. Identificar o tipo de parcerias a estabelecer	2.3.1. / 2.3.2.
	2.4. Caracterizar as actividades a adoptar na ES	2.4.1. / 2.4.2. / 2.4.3.
	2.5. Caracterizar a avaliação a desenvolver na ES	2.5.1.
C.3. Contributos para a ES das Ciências e de outras áreas do currículo	3.1. Analisar o papel das Ciências na ES na escola	3.1.1. / 3.1.2.
	3.2. Caracterizar as outras formas de integração da ES	3.2.1.
4. Barreiras e factores facilitadores na implementação da ES	4.1. Identificar as concepções sobre as barreiras e factores facilitadores que poderão existir na implementação da ES na EB 2 e 3	4.1.1. / 4.1.2. /4.1.3. /4.1.4.
<b>D: Feedback da entrevista</b>		
D.1. Feedback da entrevista		1.1.1. / 1.1.2. / 1.1.3.

educação sexual e a experiência em educação sexual dos professores, pois estes eram os únicos dados que a investigadora não possuía aquando da selecção das amostras.

Na área de análise sobre a caracterização da implementação da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos fez-se, em primeiro lugar, perguntas sobre os objectivos, diferenciação regional, temas, problemas, parcerias a estabelecer, actividades e avaliação a desenvolver na educação sexual nesses níveis de ensino. As perguntas foram do seguinte tipo: “O que se deve pretender com a ES no 2.º ciclo? E no 3.º ciclo?”; Os objectivos da ES no 2.º e 3.º ciclos devem ser iguais ou diferentes nas várias regiões do país? Porquê?”.

Em segundo lugar, foram feitas questões sobre os contributos para a educação sexual da Educação em Ciências e de outras áreas do currículo, com perguntas do seguinte tipo: “A disciplina de Ciências deve, ou não, contribuir para a ES? Porquê?”; “Na sua opinião, a ES deve, ou não, ser feita noutras disciplinas ou em áreas curriculares não disciplinares e extracurriculares?”. Também se realizaram questões sobre as barreiras que os entrevistados identificavam na implementação da educação sexual: “Quando se quer implementar a ES na escola encontra-se ou não algumas barreiras?”

Na área de análise sobre a implementação da educação sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, as questões foram feitas por comparação com as respostas dadas na primeira parte da entrevista em perguntas do seguinte tipo: “Nesta escola, o que se deve pretender com a ES nos 2.º e 3.º ciclos deve, ou não, ser o mesmo que referiu na primeira parte da entrevista para estes níveis de escolaridade? Porquê?”.

No final do protocolo da entrevista surgem algumas perguntas que permitem fazer um *feedback* final da entrevista.

### **3.6. Recolha de dados**

No início foi pedida autorização do Conselho Executivo da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto para a realização deste estudo, quer por recorrer a professores de Ciências da Natureza e de Ciências Naturais quer por recorrer aos encarregados de educação dos alunos da escola. Também foi pedida autorização para a utilização de um espaço físico para a realização das

entrevistas. A investigadora contactou directamente todos os professores da amostra acordando o momento da sua realização.

Relativamente aos encarregados de educação, e dado tratar-se de uma amostra proposital, foram seleccionados, através dos registos biográficos dos alunos, 12 encarregados de educação, respeitando paridade de género, as habilitações definidas e o nível de ensino do seu educando. A investigadora contactou telefonicamente todos os participantes convidados explicando sumariamente o que se pretendia, deparando-se com situações muito diversas. Alguns encarregados de educação aceitaram prontamente e foi possível agendar de imediato e realizar a entrevista. Outros, porém, revelaram indisponibilidade para o fazerem apontando como razão a falta de tempo, ou o facto de não se sentirem capazes de falar sobre o tema. Outros encarregados de educação, aceitaram participar, contudo não foi possível agendar a entrevista, porque estes foram apontado diversas razões para adiar a sua realização ou foi agendada várias vezes sem que tenha ocorrido porque não compareceram. Muito embora tenhamos insistido com todos os encarregados de educação tentando fazer-lhes ver a importância da sua participação, houve necessidade de encontrar outros encarregados de educação que correspondessem à amostra definida e, ainda, que estivessem disponíveis para o fazer.

A recolha de dados realizou-se durante os meses de Março e Maio de 2008. As entrevistas realizaram-se individualmente, só com a presença da entrevistadora e do entrevistado, de forma a criar um ambiente no qual os intervenientes sentiram preservada a sua intimidade e, por isso, se conseguiram resposta mais “verdadeiras”. Tendo presente que uma boa entrevista revela necessariamente paciência (Bogdan & Biklen, 1994) o entrevistador procurou ouvir pacientemente todos os entrevistados, mesmo quando estes abordavam questões mais particulares, com o intuito de poder chegar a explicações claras e abrangentes sobre o que lhes foi perguntado.

Recorreu-se à gravação em suporte áudio, com a autorização do entrevistado, o que por um lado diminuiu o tempo gasto na entrevista, e por outro lado foi uma garantia de que não houve perda de dados. Sempre que o investigador entendeu necessário, ouviu de novo as respostas dadas pelo entrevistado, no entanto, posteriormente realizou a transcrição das entrevistas na íntegra, para proceder à análise das respostas.

O tempo de duração previsto para cada entrevista era de 1h:15 minutos, contudo o tempo gasto variou bastante ao longo das entrevistas. Algumas não demoraram este tempo previsto, principalmente nos encarregados de educação, onde a entrevista mais curta demorou cerca de 50

minutos e outras ultrapassaram o tempo previsto, tendo a entrevista mais longa demorado cerca de 1h:40 minutos.

No início de cada entrevista houve a preocupação de colocar o entrevistado à-vontade, criando um clima de confiança e dando-lhe a conhecer o enquadramento do estudo, o seu principal objectivo e a importância da sua opinião sobre a temática, bem como a garantia da confidencialidade, procurando que o interlocutor se sentisse parte importante desta investigação (Ruquoy, 1997; Ghiglione & Matalon, 1997). Durante a entrevista houve a preocupação de não interromper as respostas do entrevistado, de maneira a seguir a sua narrativa espontânea. Também houve o cuidado de incentivar a continuidade da narração através de expressões não verbais. Ao terminar a entrevista foi pedido ao entrevistado para acrescentar o que gostaria de ver mais abordado durante entrevista e como se sentiu ao ser entrevistado.

### **3.7. Tratamento e análise de dados**

Os resultados obtidos após a aplicação do instrumento de recolha de dados escolhido, foram objecto de análise recorrendo à análise de conteúdo, partindo do princípio que a análise de dados assenta na procura de uma organização sistemática, de forma a promover a sua compreensão, procurando criar unidades manipuláveis, encontrar padrões e sintetizar dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Todas as entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra, incluindo aspectos que não constituíam uma preocupação a investigar à partida, dado poderem vir a constituir objecto de estudo desta ou de outra investigação.

Da audição de todas as entrevistas e da leitura de tudo o que foi transcrito, procedeu-se à codificação das respostas. Tendo presente os objectivos desta investigação, e fazendo uma análise atenta de cada resposta de forma a procurar pontos comuns entre respostas diferentes, criaram-se categorias e subcategorias de resposta. Partindo de um desmembramento da resposta chega-se a um reagrupamento analógico em categorias (Bardin, 1995).

Não obstante se procurar respeitar as respostas dadas pelos entrevistados, foi entendimento que havia necessidade de fazer alguma alteração na sequência da apresentação das dimensões definidas no protocolo da entrevista, pelo facto de, muito embora, fazer todo o sentido que as

questões tenham sido apresentado aos entrevistados pela ordem definida no referido protocolo, é também necessário manter estruturalmente uma coerência com os objectivos definidos para este estudo. Esta necessidade surgiu também no processo de hierarquização das categorias e subcategorias onde se procurou organizá-las de forma abrangente, mutuamente exclusivas e como já se referiu procurando responder às diferentes questões do estudo.

Os procedimentos com os dados obtidos através das entrevistas, foram os mesmos quer para os professores quer para os encarregados de educação. No entanto, pela análise do conteúdo das respostas dadas pelos encarregados de educação emergiram algumas subcategorias diferentes das encontradas nos professores. Também foram seleccionados alguns extractos das entrevistas para ilustrar algumas categorias e subcategorias descritas.

# CAPÍTULO IV

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1. Introdução

Este capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos. No primeiro faz-se a apresentação e discussão dos resultados acerca das concepções dos professores de Ciências Naturais e da Natureza e dos encarregados de educação sobre a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto (4.2).

Na segundo (4.3), apresentam-se e analisam-se os resultados referentes às concepções dos professores de Ciências Naturais e da Natureza e dos encarregados de educação sobre os contributos para a educação sexual da Educação em Ciências e de outras áreas do currículo escolar nos 2º e 3º ciclos, em geral, e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, em particular.

Em cada secção ou subsecção procura-se, sempre que possível e sempre que se justifique, analisar os resultados referentes aos professores seguido dos resultados dos encarregados de educação, fazer uma comparação entre as concepções de ambos e, por fim, apresentar uma análise da realidade da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto.

### **4.2. Concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre a ES nos 2.º e 3.º ciclos e na EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto**

#### ***4.2.1. Objectivos da educação sexual***

Todos os professores participantes nesta investigação defendem que a escola deve fazer educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. As razões apresentadas para justificar a sua opinião encontram-se descritas na tabela 3.

Tabela 3: Razões para se fazer ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)											
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12
-Não há ES em casa		✓	✓																✓	✓				
- Existem barreiras entre pais e filhos	✓	✓		✓										✓										
- Falta informação sobre sexualidade, prevenção de ISTs e gravidez, nos jovens	✓		✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓				✓	✓	✓	✓	✓
- Educar os adolescentes implica promover a sua saúde sexual						✓	✓	✓						✓					✓					
- A sexualidade é um tabu para os alunos	✓																		✓					
- Não respondeu																			✓					
	Total												Total											
	2												2											
	3												1											
	9												7											
	3												2											
	1												1											
	0												1											

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Do total de professores da amostra, a maioria (nove professores) considera como razão para fazer educação sexual a falta de informação sobre sexualidade, prevenção das ISTs e gravidez nos jovens. Para três dos docentes a educação sexual é necessária porque existem barreiras entre pais e filhos e para dois deles porque não há educação sexual em casa. Na opinião de três professores educar os adolescentes implica promover a sua saúde sexual e o professor P1 justifica a necessidade da educação sexual na escola pelo facto da sexualidade ser um tabu para os alunos.

De igual modo, a maioria dos encarregados de educação da amostra (sete em doze) considera a falta de informação sobre sexualidade, prevenção das ISTs e gravidez nos jovens como uma razão para fazer educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O encarregado de educação E2 refere que educar os adolescentes implica promover a sua saúde sexual, o E3 refere o facto de existirem barreiras entre pais e filhos, e o E6 apresenta como razão o facto da sexualidade ser um tabu para os alunos, o que representa respectivamente um encarregado de educação da amostra.

No que se refere à implementação da educação sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto todos os participantes na amostra, quer professores quer encarregados de educação, consideram que as razões são as mesmas apresentadas na tabela 3, dado se tratar de uma escola como outra qualquer.

Todos os docentes entrevistados consideraram para a educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico seis objectivos dos domínios do conhecimento e da compreensão biológica da saúde sexual: compreender as mudanças corporais na puberdade; compreender a morfologia

do sistema reprodutor; compreender o ciclo ovárico e uterino; compreender a reprodução e o desenvolvimento intra-uterino; conhecer métodos de planeamento familiar; e conhecer as ISTs e os seus meios de transmissão e prevenção (tabela 4).

Tabela 4: Objectivos da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)													
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	Total	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	Total
Conhecer e compreender a dimensão biológica da saúde sexual																										
- Compreender as mudanças corporais pubertárias	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	9
- Compreender a morfo-fisiologia do s. reprodutor	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓	8	
- Compreender o ciclo ovárico e uterino	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓	8	
- Compreender a reprodução e o des. intra-uterino	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓	8	
- Conhecer métodos de planeamento familiar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓	8	
- Conhecer as ISTs, meios de transmissão/prevenção	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	11	
Desenvolver atitudes e valores promotores da saúde sexual																										
- Aceitar a imagem corporal					✓						✓	✓	3			✓									1	
- Aprender a tomar decisões					✓							1			✓		✓								2	
- Desenvolver o respeito e a responsabilidade nas relações													✓	✓		✓				✓					4	
Outros											✓	✓	2	✓	✓										2	

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Os objectivos relacionados com as atitudes e valores promotores da saúde sexual foram menos referidos pelos docentes: três consideram como objectivo promover a aceitação da imagem corporal e um ensinar a tomar decisões.

A maior parte dos encarregados de educação (onze em doze) considera como objectivo da educação sexual conhecer as ISTs, os métodos de transmissão e a sua prevenção. Os objectivos de conhecimento e compreensão já referidos para os professores são também muito valorizados pelos encarregados de educação. Relativamente às atitudes e valores, quatro dos encarregados de educação inquiridos consideram um objectivo para a educação sexual que nunca foi referido pelos docentes: desenvolver o respeito e a responsabilidade nas relações interpessoais. Também referem como objectivos: ensinar a tomar decisões (dois em doze) e promover a aceitação da imagem cor-

poral (um dos docentes). De referir que com excepção de um encarregado de educação (E5) todos os que referiram objectivos do domínio das atitudes e valores são detentores de licenciatura.

Relativamente à implementação da educação sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto todos os participantes, quer professores quer encarregados de educação, consideram que os objectivos devem ser os mesmos já referidos, uma vez que estes devem ser os mesmos para todos os alunos, ainda que adaptados à realidade sempre que se justifique:

Penso que se deve exigir as mesmas coisas. Acho que neste meio se justifica que as abordagens que são feitas aqui sejam as mesmas que a nível nacional. Agora parece-me que, efectivamente, se deve adequar, sempre que se ache necessário, os projectos curriculares de turma com as dúvidas dos alunos (Ent. P5). Eu acho que deve ser igual, mas terá que se jogar com o grupo de alunos, mas isso já é uma temática que a própria escola e os professores terão de definir (Ent. E3).

A maioria dos professores participantes neste estudo refere não haver necessidade de uma diferenciação na educação sexual em função da região (sete em doze) (tabela 5).

Tabela 5: Grau de acordo ou desacordo com a diferenciação regional da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)													
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	Total	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	Total
- Não deve haver diferenciação	✓		✓		✓			✓	✓	✓		✓	7	✓	✓		✓	✓		✓			✓	✓	✓	8
- Deve haver diferenciação		✓		✓		✓	✓				✓		5			✓		✓		✓	✓					4

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

No entanto, cinco professores da referida amostra manifestam-se a favor da diferenciação regional da educação sexual. De igual modo oito dos encarregados de educação referem não haver necessidade de tal diferenciação, enquanto que quatro consideram que deve haver diferenciação.

A maioria, quer dos professores (n=7) quer dos encarregados de educação (n=8) inquiridos, são defensores de uma educação sexual igual, independentemente da região na qual se localiza a escola, apresentando para isso diversas razões (tabela 6).

Tabela 6: Razões para não haver diferenciação regional da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=7)												Encarregados de Educação (n=8)																								
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1													
												0	1	2												0	1	2									
	Total												Total																								
- O currículo da escola deve ser igual em todas as regiões do país				✓																					1												
- Os objectivos da ES devem ser os mesmos em todas as regiões								✓	✓	✓		✓	✓	✓											4												2
- Os adolescentes experienciam os mesmos factores de risco em qualquer meio	✓		✓												✓						✓		✓		2												3
- Os adolescentes têm as mesmas características psicológicas em qualquer meio																							✓														1
- É preciso preparar os adolescentes do meio rural para enfrentarem o meio urbano													✓																								1
- Não respondeu																✓			✓																		2

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

A maioria desses docentes (quatro em sete) considera que os objectivos da educação sexual devem ser os mesmos em todas as regiões e um professor (P5) refere que todo o currículo da escola deve ser igual em todas as regiões do país:

(...) Eu acho que há objectivos que têm que se iguais para todos. Depois certamente tem que se atender à região, ao meio, à realidade que temos. Se tenho pela frente uma turma que já tem acesso à Internet e à informação, não vou começar por assuntos que já ultrapassaram. Agora se tenho turmas que vêm de um meio mais desfavorecido, se calhar, vou ter que ir mais atrás para lhes dar essa formação. Nós, professores, temos de ter essa noção (Ent. P10).

Entre os encarregados de educação defensores da não diferenciação regional, três apontam como razão o facto de os adolescentes experienciarem os mesmos factores de risco em qualquer meio; um considera que os adolescentes têm as mesmas características psicológicas em qualquer meio e outro refere que é preciso preparar os adolescentes do meio rural para enfrentarem o meio urbano. Dois dos encarregados de educação inquiridos, não obstante serem defensores da não

diferenciação da educação sexual, não apontam razões para justificar a sua opinião. Os extractos seguintes tipificam a posição dos encarregados de educação defensores da não diferenciação:

Eu acho que os objectivos poderiam ser os mesmos. A maneira de os abordar é que era talvez um pouco diferente. (...) Porquê? Se calhar até é errado. As pessoas podem pensar que os da cidade têm mais conhecimentos, nesse aspecto até podem ter muito menos conhecimentos. Eu tenho uma experiência muito rica. Eu vivi numa aldeia e sabia como é que os animais praticavam o sexo e sabia como é que nasciam os filhos (...). Isso é uma riqueza que os da cidade não têm (...). Se calhar até com os da aldeia se pode desenvolver esse tema numa maneira mais directa, porque eles já têm conhecimentos das coisas (...) do cão, da cadela, do gatinho, dos coelhos que tiveram muitos coelhos, viram-nos nascer (...) e os da cidade não sabem nada. Como perguntar de onde vem o leite, vem do supermercado, não é? Os das aldeias sabem que o leite vem da vaquinha. (Ent. E3). Embora dantes nas cidades os perigos fossem maiores, agora por aqui já é tudo igual, o mal tanto está aqui como nas cidades. (Ent. E4). Eu acho que as pessoas são todas iguais. (...) Devem aprender todas o mesmo. (Ent. E11). Eu acho que deve ser por igual, porque os perigos tanto acontecem nos meios rurais como nas cidades. (Ent. E12).

A maioria dos docentes inquiridos (quatro em cinco) defensores da diferenciação regional da educação sexual, justifica a sua opinião referindo que em diferentes meios existem mentalidades e culturas diferentes (tabela 7).

Tabela 7: Razões para haver diferenciação regional da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=5)											Encarregados de Educação (n=4)														
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 1	P 1	P 1	Total	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 1	E 1	E 1	Total
- Em diferentes meios existem mentalidades e culturas diferentes	✓					✓	✓				✓		4	✓			✓									3
- Nos diferentes meios existem diferentes acessos à informação				✓		✓							2				✓				✓					2
- Diferentes contextos familiares e sociais implicam diferentes problemas sexuais						✓					✓		2													
- Diferentes meios conduzem a diferente desenvolvimento sexual											✓		1													

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

O extracto seguinte ilustra esta posição:

Porque tem a ver com a mentalidade deles (...) pronto (...) com os ambientes. Eu estou a lembrar-me de uma vez uma aluna me ter dito que não podia estudar Ciências, esta parte do sistema reprodutor, em casa com o livro aberto, por causa dos pais. Era uma aluna que quando nasceu os pais já tinham uma certa idade. Lembro-me dessa situação. Também acho que os miúdos não têm tantos meios e tantas capacidades em determinados ambientes. O meio socio-económico também é importante pelo que o devemos ter em conta quando estamos a programar este tema para trabalhar com os miúdos, com os alunos que temos, no meio em que estamos e no contexto familiar que eles têm também (Ent. P2).

Outros dois professores justificam a sua opinião, respectivamente pelo facto de nos diferentes meios existirem diferentes acessos à informação e diferentes contextos familiares e sociais implicarem diferentes problemas sexuais. Um professor aponta como justificação o facto de que diferentes meios conduzem a diferente desenvolvimento sexual.

Dois dos encarregados de educação inquiridos defensores da diferenciação da regionalização da educação sexual (tabela 7) justificam a sua opinião com o facto de nos diferentes meios existirem diferentes acessos à informação:

É assim. Não deveria ser diferente. Não deveria ser. Mas, acho que pela realidade, tem que ser, na minha maneira de ver. Porque há muito menos informação no interior. Ainda há muitos preconceitos que no meio urbano não há. Então tem que se trabalhar mais um bocadinho o preconceito, no interior. Mais na base do preconceito do que noutra base. Eu acho que tentar abordar este tema num meio não urbano é muito mais complicado. No meio interior é muito mais complicado. (Ent. E3).

No entanto, três apontam a mesma razão que os docentes para justificarem a sua opinião.

Em síntese, pode dizer-se que todos os participantes neste estudo defendem que a escola deve fazer educação sexual, o que vai de encontro ao previsto na legislação portuguesa referida anteriormente e aos resultados de vários estudos Portugueses (Oliveira, 1992, 1995; Farias, 2002; Roque, 2001; Mariano, 2006; Vilaça, 2006). A razão mais apontada pelos inquiridos para o fazer, prende-se com a necessidade de prevenir as ISTs e a gravidez nos jovens, o que é concordante com os resultados do estudo de Oliveira (1992) nos quais os adolescentes do concelho de Cabeceiras de Basto são considerados um grupo de risco no que se refere a doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez.

Os objectivos da educação sexual referidos pelos professores e encarregados de educação reflectem as várias dimensões da sexualidade que devem integrar a educação sexual segundo o

GTES, Dias e colaboradores (2002), Lópes (1990), Zapian (2002, 2003) e Vilaça (2006). Os referidos objectivos, na perspectiva dos inquiridos, devem ser os mesmos para a escola em estudo, ainda que adaptados sempre que se justifique. A maioria dos participantes na investigação defende uma educação sexual igual em todas as regiões do país dado as características, necessidades, informação e vivências dos adolescentes serem globalmente as mesmas. Os objectivos apresentados pelos participantes na investigação vêm também de encontro aos estabelecidos nos diferentes programas de educação sexual dos países anteriormente descritos.

*Necessidades de Formação e Fontes de Informação dos Alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto*

Os inquiridos foram questionados sobre as necessidades de formação em educação sexual dos alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto (tabela 8).

Tabela 8: Necessidades de formação em ES dos alunos da EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)													
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	Total	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	Total
- Os alunos não têm formação em ES	✓									✓			1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	11
- Uns alunos têm formação e outros não		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓											✓	1	

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

A maioria dos docentes (dez em doze) considera que alguns alunos têm formação e outros não, enquanto que os restantes, que são todos docentes do 2.º ciclo do Ensino Básico, pensam que estes não têm formação em educação sexual, como se pode ver no extracto seguinte:

Muito honestamente eu acho que não. Eu tive agora uma turma do 7.ºano, transitaram do 6.º para o 7.ºano e já não se recordavam, nem sequer da morfologia do sistema reprodutor. Por isso, acho que há muita ausência de informação e talvez aquela que passa no 9.ºano, por ser um período tão escasso de tempo para falar com os alunos sobre o assunto, também lhe passa e pouca coisa fica. (Ent. P3).

Contrariamente aos docentes, onze dos encarregados de educação considera que estes alunos têm formação em educação sexual e um pensa que uns alunos têm e outros não:

Penso que será necessário ensinar-lhe mais. (...) Penso assim porque (... ...) quem não experimentou tem curiosidade de experimentar e, depois, é preciso que as pessoas sejam educadas deste modo, ter relações com ou sem preservativo, há quem goste e há quem não goste e então neste sector será bom que se ensine, que se habituem a ter relações com preservativo porque se se habituem sem (...) isto é como trabalhar com luvas, eu nunca me habituei a trabalhar com luvas, não gosto. Podia ter as mãos estimadas mas não gosto, compro 20 ou 30 pares para os filhos e para os empregados e eu não pego nelas porque não fui habituado. (Ent. E1). Informação suficiente acho que não. Nem aqui nem no País todo. Para mim é extensível ao País todo. (...) Apesar de terem acesso a muita informação, muitas vezes eles não têm ninguém que lhes explique da melhor forma. E continuam muitos deles a ter opiniões erradas, a terem preconceitos e a cometerem erros. (Ent. E8).

Os participantes nesta investigação, fundamentam a sua opinião em evidências diversas, centradas nos alunos, na família e na escola (tabela 9).

Tabela 9: Evidências em que se baseiam para fundamentar as necessidades de formação em ES dos alunos da EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto

	Professores (n=12)												Total	Encarregados de Educação (n=12)												Total		
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P		E	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1				
										0	1	2										0	1	2				
Centradas nos alunos																												
- Tipo e forma como fazem as perguntas	✓		✓				✓	✓			✓	✓	✓												7			
- Mostram pouca informação					✓				✓						✓	✓				✓	✓			✓	2	5		
- Não ponderam as consequências dos seus comportamentos																✓			✓	✓				3				
Centradas na família																												
- Pouco apoio familiar mostrado pelos pais							✓					✓			✓			✓		✓				2	3			
- Não falam sobre sexualidade em casa														✓		✓		✓	✓					4				
Centradas na escola																												
- Não há ES na escola		✓			✓				✓						✓							✓		3	2			
- A ES não é contínua					✓						✓												✓	2				
- Não respondeu												✓											✓	1	1			

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

A maioria dos professores (sete em doze) alicerça a sua opinião no tipo de perguntas que os alunos formulam aos professores, enquanto que três apontam o facto de não existir educação sexual na escola. Dois docentes assentam a sua resposta no facto dos alunos revelarem pouca informação, no pouco apoio familiar dado pelos pais e ainda no facto dos alunos não terem na escola uma educação sexual contínua, como se ilustra no extracto que se segue:

Estes meninos passam muito tempo na escola e quando chegam a casa é tarde, e de casa voltam para a escola. Se nós não lhes dermos aqui, não vejo onde a possam ir buscar e, se vão, não será ao local mais correcto (Ent. P4).

A pouca informação que os filhos revelam é a evidência da falta de formação em educação sexual mais apresentada pelos encarregados de educação (cinco em doze), seguida do facto dos pais não falarem sobre sexualidade com os filhos (quatro). Por sua vez, três dos encarregados de educação fundamentam a sua resposta no facto de os alunos apresentarem comportamentos que revelam que não ponderam as consequências futuras desses comportamentos e três no facto de receberem pouco apoio familiar dos pais. A evidência da falta de formação dos alunos nesta temática apresentada por dois dos encarregados de educação é o facto de não existir educação sexual na escola, como se constata nos extractos seguintes:

Aqui nesta escola, porque eles ainda não tiveram esta matéria, ainda não falaram deste assunto, acho que não estão preparados para nada. (Ent. E10). Porque até à data de hoje nunca houve nada que os informasse do que é preciso para terem sexo seguro, aprofundar mais temas, nunca houve nada que lhes desse a conhecer o que é a sexualidade. (Ent. E9).

Quando são questionados sobre quais são as principais fontes de informação sobre sexualidade dos alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, docentes e encarregados de educação apresentam na globalidade as mesmas fontes (tabela 10).

Tabela 10: Fontes de informação sobre sexualidade dos alunos da EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto

	Professores (n=12)												Total	Encarregados de Educação (n=12)												Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12		E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	
- Televisão	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10	
- Revistas “cor de rosa”	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	8					✓			✓	✓			3		
- Revistas científicas	✓											1								✓				1		
- Jornais comunicação social											✓	1							✓			✓		2		
- Internet	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	8	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	9		
- Pares		✓			✓		✓		✓	✓	✓	6	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	9		
- Familiares						✓	✓					2								✓	✓	✓		3		
- Professores		✓				✓						2														
- Ciências e EMRC									✓			1														
- Escola										✓	✓	2														
- CAJ						✓						1														
- Na rua, café e salão de jogos													✓								✓			2		
- Sociedade								✓				1														

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

A maioria dos professores (nove em doze) refere a televisão como a principal fonte de informação sobre sexualidade destes alunos, enquanto que as revistas “cor de rosa” e a Internet são as fontes referidas por oito dos docentes, os pares por seis e a família, os professores e a escola são referidos por dois dos docentes. As revistas científicas, os jornais/comunicação social, as disciplinas de Ciências Naturais/Natureza e Educação Moral e Religiosa Católica, o CAJ e a sociedade são referidas cada uma por um docentes como sendo as principais fontes de informação sobre sexualidade destes alunos.

A maioria dos encarregados de educação (nove em doze) refere a Internet e os pares como principais fontes de informação sobre sexualidade. A televisão é referida por dez encarregados de educação enquanto que as revistas “cor de rosa” e a família são apontadas por três. Os jornais/comunicação social, a rua, o café e o salão de jogos são referidos por dois dos encarregados de educação participantes nesta investigação, tal como se lê no seguinte extracto:

A televisão a Internet e também há alguns casos que os pais, mais as mães, aliás há diferenças de género, muitas vezes as mães explicam às filhas e os pais explicam aos filhos. Até é uma situação interessante. Até aqui se nota a diferença de género, mas crianças daqui também já têm bastante acesso. (Ent. E8).

Os participantes neste estudo, quando questionados sobre a influência nos alunos das fontes de informação acima referidas consideraram-nas geralmente muito influentes (tabela 11).

Tabela 11: Influência das fontes de informação sobre sexualidade nos alunos da EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)											
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12
- Televisão	-	-	-	-	-	-	-	-	±	-	+	±	+	-	±	-	-	-	±	±	±	+		
- Revistas “cor de rosa”	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	±										m			
- Revistas científicas	+																							
- Comunicação social																							+	
- Internet	-	+		-	-				-	-	+	±	±	±	-	-		±	-		m	±		
- Pares		+		-	-			±	-	-			-	-	+		m		-		±			
- Familiares																		p	p		p			
- Professores		+																						
- Disciplinas de Ciências e EMRC									+															
- Na rua, café e salão de jogos												p									m			
- Sociedade									±															

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação; - muita influência negativa; + muita influência positiva; ± muita influência negativa e positiva; m- muita influência; p- pouca influência

A televisão é referida pela maior parte dos professores como uma fonte de informação que exerce muita influência negativa sobre os alunos da escola em estudo. Dos dois docentes que indicaram a televisão como fonte de informação, um considera que esta influencia muito quer negativa quer positivamente (P9) e outro que influencia muito e positivamente (P12). Por sua vez, os encarregados de educação consideram que a televisão influencia muito e positivamente (E2 e E12), muito e negativamente (E3, E5 e E7) e muito, positiva e negativamente (E1, E4, E8, E10 e E11).

Relativamente às revistas “cor de rosa”, estas são consideradas pela maioria dos professores (P1, P3, P5, P6, P7 e P10) como uma fonte que influencia muito, mas de forma negativa, um professor (P2) considera que influencia muito e de forma positiva e outro (P12) considera que influencia de forma negativa e positiva. Apenas três encarregados de educação se referem às revistas “cor de rosa”, dois como sendo uma fonte de informação que exerce muita influência negativa (E6 e E9) e um como sendo uma fonte que exerce muita influência sobre os alunos (E10). As revistas científicas são consideradas por um docente (P1) como uma fonte que influencia muito e de forma positiva os adolescentes e por um encarregado de educação (E9) como fonte que influencia muito, mas negativamente.

A comunicação social é referida como fonte que exerce muita influência positiva por um docente (P12) e por dois encarregados de educação, para um (E7) é uma fonte que exerce muita influência negativa e para outro exerce muita influência mas positiva (E12).

No que se refere à Internet, cinco docentes (P1, P5, P6, P10 e P11) referem-na como sendo uma fonte que exerce muita influência negativa e dois docente consideram-na como exercendo muita influência positiva (P2 e P12). Cinco encarregados de educação (E1, E2, E3, E8 e E12) consideram que esta fonte influencia muito positiva e negativamente, três como sendo uma fonte que influencia muito e negativamente (E5, E6 e E9) e um (E11) refere a Internet como muito influente.

Os pares são mencionados por quatro docentes (P5, P7, P10 e P11) como fonte de informação que influencia muito e de forma negativa, por um como fonte que influencia muito e de forma positiva (P2) e outro docente (P9) considera que influencia muito positiva e negativamente. Três encarregados de educação (E2, E3 e E9) consideram que esta fonte de informação tem muita influência negativa, um (E5) muita e positiva, um (E11) muita positiva e negativa e outro (E7) como muito influente.

A família é referida apenas pelos encarregados de educação (E7, E8 e E10) como sendo uma fonte de informação sobre sexualidade pouco influente nos alunos da escola em estudo. Os professores são mencionados apenas por um dos docente inquiridos (E2) que os considera como

fonte de informação muito positiva, assim como as disciplinas de Ciências da Natureza e Naturais e Educação Moral e Religiosa Católica (E9).

A rua é considerada por um encarregado de educação (E1) como uma fonte de informação que exerce pouca influência nos alunos e o salão de jogos é considerado por outro encarregado de educação (E10) como fonte muito influente. A sociedade é apenas mencionada por um participante na investigação (P8) que a considera como sendo uma fonte de informação que exerce muita influência positiva e negativa.

Resumindo, pode afirmar-se que a maioria dos docentes considera que alguns dos alunos da escola em estudo têm formação suficiente para viver a sexualidade sem correr riscos, enquanto que outros não. No entanto, a maioria dos encarregados de educação participantes na investigação considera que os alunos desta escola não têm informação suficiente o que está de acordo com os resultados dos estudos de Oliveira (1992, 1995).

Relativamente às fontes de informação destes adolescentes pode dizer-se que os professores e os encarregados de educação identificaram as mesmas fontes de informação e entre elas apontam as predominantes no estudo de Oliveira (1992), isto é, os pares, as revistas e os familiares.

#### **4.2.2. Temas e problemas na educação sexual**

Relativamente aos temas de educação sexual a abordar nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, as respostas dadas pelos participantes referem aspectos relacionados com a dimensão biológica da sexualidade e com as atitudes, valores e comportamentos afectivo-sexuais (tabela 12).

No que se refere à dimensão biológica da sexualidade, a maioria dos professores (onze em doze) refere as ISTs e os métodos de transmissão e prevenção como tema a abordar. A morfologia do sistema reprodutor é apontada por dez, as mudanças corporais na adolescência por seis e os métodos contraceptivos por cinco dos docentes. De referir que a higiene do sistema reprodutor e o ciclo ovárico são os temas menos referidos pelos docentes (um em doze).

Ainda nesta dimensão, mas na perspectiva dos encarregados de educação, pode constatar-se que também a maioria destes (sete em doze) considera as ISTs e os métodos de transmissão e prevenção e cinco a morfologia do sistema reprodutor, como temas a trabalhar nestes níveis de

ensino. A reprodução e o desenvolvimento intra-uterino são referidos por quatro e os métodos contraceptivos por três dos encarregados de educação.

Tabela 12: Temas de ES a abordar nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)																	
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1						
												0	1	2	Total												0	1	2	Total
<b>Dimensão biológica da sexualidade</b>																														
- Mudanças corporais na puberdade	✓		✓		✓		✓		✓	✓									✓			✓								
- Morfofisiologia do sistema reprodutor	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓									
- Higiene do s. reprodutor											✓																			
- Ciclo ovário e uterino							✓												✓			✓								
- Reprodução e desenvolvimento intra-uterino		✓					✓							✓		✓			✓	✓										
- Métodos contraceptivos				✓	✓	✓			✓			✓		✓			✓	✓												
- ISTs, meios de transmissão/prevenção	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓							
<b>Atitudes, valores e comportamentos afectivo-sexuais</b>																														
- Características psico-sexuais da puberdade	✓		✓		✓		✓		✓					✓			✓			✓										
- Respeito pelo corpo										✓																				
- Relações interpessoais			✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓			✓	✓		✓	✓								
- Atracção física		✓		✓					✓		✓	✓																		
- Namoro		✓												✓																
- Casamento																			✓											
- Maternidade																			✓											
- Início das relações sexuais	✓									✓				✓	✓				✓											
- Aprender a tomar decisões						✓																✓								
- Assertividade				✓	✓			✓	✓	✓	✓																			
- Gravidez na adolescência		✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓				✓	✓			✓							
- Aborto		✓					✓	✓			✓	✓							✓		✓									
- Não respondeu																	✓													
<b>Outros</b>	✓		✓						✓			✓	✓		✓		✓		✓		✓		✓							

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Relativamente às atitudes valores e comportamentos afectivo-sexuais, a maioria dos docentes (nove em doze) considera a prevenção da gravidez na adolescência, sete as relações interpessoais

e seis a assertividade como temas a abordar. As características psico-sexuais da puberdade, a atracção física e o aborto são referidos por cinco dos docentes, enquanto que o namoro e o aborto são os temas menos referidos (um em doze).

Metade dos encarregados de educação, considera as relações interpessoais como tema a trabalhar no âmbito da educação sexual. A gravidez na adolescência é referida por quatro, as características psico-sexuais da puberdade e o início das relações sexuais por três dos encarregados de educação, enquanto que o namoro, o casamento, a maternidade e o aprender a tomar decisões são os temas menos referidos (um em doze). De registar que, praticamente, só os encarregados de educação detentores do 9.º ano de escolaridade ou licenciatura referem temas de educação sexual no domínio das atitudes, valores e comportamentos. Quatro dos docentes e cinco dos encarregados de educação referem outros temas a abordar, como por exemplo: prevenção da violação, agressão e abusos; excesso de população; questões de ética e todos os problemas relacionados com a sexualidade.

Em suma, a dimensão biológica da sexualidade e a dimensão dos valores e comportamentos afectivo-sexuais são globalmente contemplados nos temas propostos quer por professores quer por encarregados de educação, o que está em concordância com o referido no Relatório de Progresso apresentado pelo GTES (Ministério da Educação, 2007) e com Dias e colaboradores (2002) e vêm de encontro ao definido no Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) e ao proposto nas Orientações Curriculares para as Ciências Físicas e Naturais para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. No entanto verifica-se que a abrangência dos temas referidos pelos inquiridos é fica aquém do proposto nos referidos documentos.

#### **4.2.3. Co-parcerias a estabelecer pela escola para a educação sexual**

Quando questionados sobre a necessidade que a escola tem em estabelecer parcerias e encontrar colaboradores para fazer educação sexual, todos os professores consideram que a escola o deve fazer (tabela 13), como se observa no seguinte extracto:

Eu acho que faz todo o sentido [haver parcerias]. Sobretudo haver cooperação com o Ministério da Saúde. Eu acho que fazia todo o sentido termos equipas móveis de enfermeiros ou médicos que pudessem auxiliar os professores e, isso talvez fosse uma demonstração à comunidade de que há um trabalho articulado entre a escola e o Centro de Saúde. Por exemplo, para na localidade promover boas práticas no que se refere à educação sexual (Ent. P3).

Este professor salienta que a parceria é importante não só para a escola mas também para demonstrar à sociedade a importância desta componente da educação na escola.

Tabela 13: Colaboração a estabelecer na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)															
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1				
												0	1	2												0	1	2
	Total												Total															
- A escola não deve ter colaboração													✓				✓	✓					✓	✓				
- A escola deve ter colaborações	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓						
	12												7															

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Na perspectiva dos encarregados de educação, sete consideram que a escola deve ter a colaboração de outras instituições ou especialistas e cinco pensam que a escola não deve ter essa colaboração (tabela 13), como se ilustra nos seguintes extractos:

Se calhar será mais importante sozinha, porque senão pode passar por ser uma brincadeira, porque os meus filhos já me têm transmitido que quando se fala disso na escola, que há tempos vieram aí fazer uma coisa no género disso e que houve uma miúda que (...) “olha eu quero mais um preservativo, eu quero mais não sei o quê”, se calhar será mais importante de cara a cara 3 ou 4 alunos e dizer-lhes “meus amigos é isto e isto e isto (... ..)” (Ent. E1). Acho que dentro escola já existem professores para isso, já existem psicólogos e professores com formação para o fazer, para dar essa ajuda, para dar essas aulas, essa formação (Ent. E6). Acho que a escola deverá fazê-lo sozinha, agora deve é ter pessoas competentes para dar essa formação. (Ent. P12).

Importa referir que os encarregados de educação que se manifestaram contra as parcerias externas à escola no âmbito da educação sexual possuem o 4.º ou o 9.º ano de escolaridade.

Quando interrogados sobre o tipo de colaboração a estabelecer quer com entidades quer com pessoas a nível individual, todos os docentes referem o Centro de Saúde como um parceiro importante para a escola (tabela 14). As autarquias e Associações como a ABRAÇO, a APF e a CPCJ, são referidas por quatro dos docentes. Os auxiliares da acção educativa são referidos por dez docentes, os encarregados de educação por três e a psicóloga da escola por dois dos docentes, como que se evidencia no extracto que se segue:

Necessariamente. Nós não temos formação necessária para podermos abordar questões desta natureza. As pessoas mais voltadas para a saúde, porque estamos aqui a falar de educação para a saúde e dentro da educação para a saúde podemos englobar a educação para a sexualidade, a tal sexualida-

de. E uma vez que ela está contida na saúde essas pessoas estão mais avalizadas, há técnicos de saúde que vêm e têm outros conhecimentos que nós não temos. Nós teríamos de ter necessariamente formação se quisermos, se nos quisermos equivaler [aos profissionais de saúde] (Ent. P7).

A principal razão referida por este docente para a necessidade de estabelecer parcerias com outros especialistas externos à escola é a falta de formação adequada para trabalhar em educação para a saúde.

Tabela 14: Tipo de colaboração a estabelecer na ES não os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Total	Encarregados de Educação (n=7)												Total	
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12		E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12		
<b>Pedir a colaboração a instituições</b>																											
- Centro de Saúde	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12		✓					✓	✓	✓			4	
- Autarquias			✓			✓							✓	✓	4							✓				1	
- GNR															✓											1	
- Associações como a ABRAÇO, APF, CPCJ		✓			✓		✓					✓		4													
- Centro de Formação de Professores							✓	✓						2													
<b>Pedir a colaboração a pessoas específicas</b>																											
- Psicóloga da escola	✓											✓		2		✓										1	
- Farmacêutico												✓	✓	3	✓	✓			✓							3	
- Enc. Educação					✓						✓	✓		3	✓					✓						2	
- Auxiliares de acção educativa	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	10													

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Dos encarregados de educação que se manifestaram favoráveis às parcerias (sete em doze), a maioria (quatro em sete) refere o Centro de Saúde, um refere as Autarquias e outro a Guarda Nacional Republicana. No que toca a entidades individuais, três referem o farmacêutico e dois os encarregados de educação. De referir que nenhum encarregado de educação favorável às parcerias referiu os auxiliares de acção educativa como colaboradores na educação sexual.

Relativamente aos contributos que cada colaborador deve dar à escola em termos de educação sexual (tabela 15), todos os professores entrevistados referem a participação destes na formação dos alunos, dos professores e dos pais. O fornecimento de material didáctico é referido por cinco e a participação na concepção do projecto de educação sexual por três dos docentes. Apenas um refere a ajuda financeira como um contributo dos parceiros.

Tabela 15: Contributos dos colaboradores na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Total	Encarregados de Educação (n=7)												Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12		E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	
- Fornecer material didáctico	✓	✓				✓					✓	✓	5									✓	✓		2	
- Dar formação a alunos, professores e pais	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓	✓					✓	✓	✓		6	
- Colaborar no GAA	✓		✓								✓	✓	4													
- Colaborar na concepção do projecto ES						✓					✓	✓	3			✓	✓								2	
- Desenvolver programas comunitários ES			✓								✓	✓	3													
- Dar ajuda financeira							✓						1													
- Outros	✓										✓		2									✓			1	
- Não respondeu																							✓		1	

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Na óptica dos encarregados de educação favoráveis às parcerias, a maioria (seis em sete) menciona a participação destes na formação dos alunos, dos professores e dos pais, enquanto que dois mencionam o fornecimento de material didáctico e outros dois a colaboração na concepção do projecto de educação sexual.

Em suma, dado que a totalidade dos professores e mais de metade dos encarregados de educação consideram que a escola deve estabelecer parcerias no âmbito da educação sexual pode afirmar-se que estes resultados vão de encontro ao defendido por Davies (2003) e Musitu (2003). No que respeita ao contributo de cada colaborador pode concluir-se que, dado a participação na formação de alunos, professores e pais ser a mais referida pelos participantes nesta investigação, a escola necessita do apoio de técnicos especializados para fazer educação sexual o que vem ao encontro dos resultados de Oliveira (1992), segundo os quais os professores têm pouca formação em educação sexual, mas mostram disponibilidade para participar em projectos e fazer formação.

#### *Papel dos encarregados de educação na educação sexual na comunidade escolar*

No que concerne aos contributos que os encarregados de educação devem dar à escola no âmbito da educação sexual (tabela 16) e na perspectiva dos professores, a maioria (sete em doze), refere a participação destes nas actividades da escola com os alunos e professores, a formação específica para pais e falar, em casa, com os filhos sobre sexualidade. Somente um dos professo-



para pais (três). A participação na concepção do projecto de educação sexual é referido por dois dos encarregados de educação, os quais são licenciados:

Eu acho que as primeiras pessoas, a parte mais interessada, devem ser os pais. Eu acho que os pais devem estar sempre a seguir à escola. Eu não acho que os pais devam estar a seguir à escola, eu acho que os pais estão primeiro que a escola e depois está a escola e depois estão os pais. É a minha maneira de ver. Primeiro os pais, depois a escola e depois os pais. A escola vai complementar a educação dos pais. Portanto, se fizermos uma sanduíche, fica completa (...). Depois, fora disso, os profissionais de saúde para falar das doenças e decerto um psicólogo. Lá está, eu falo na saúde, uma pessoa com experiência na educação sexual, um ginecologista, uma psicóloga, para conseguir falar de certas áreas (Ent. E3).

Tal como descreve o encarregado de educação, a maior parte destes atribui a si próprio um papel decisivo na educação sexual na comunidade escolar, por um lado, considerando que os primeiros educadores dos alunos são os próprios pais e, por outro lado, considerando que a educação na escola deve ser uma continuidade da educação dada pela família em casa.

Pode, em síntese, afirmar-se que os professores e os encarregados de educação são defensores da participação dos encarregados de educação como co-parceiros na educação sexual, defendem a sua participação nas actividades da escola, a formação específica e falar com os filhos em casa sobre educação sexual, o que vem de encontro ao defendido por vários estudos (Muñoz, 1998; Perrenoud, 2001; Dias *et al.*, 2002; Davies, 2003).

#### *Papel dos auxiliares da acção educativa na educação sexual*

Relativamente aos contributos dos auxiliares da acção educativa na educação sexual (tabela 17), a maioria dos docentes (nove em doze) pensa que o contributo destes passa por fazerem formação específica para auxiliares da acção educativa e nove que devem actuar quando os adolescentes lhes pedem ajuda.

Tabela 17: Contributos dos auxiliares de acção educativa na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)													Encarregados de Educação (n=12)																		
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1								
													0	1	2	Total													0	1	2	Total
- Participar em actividades na escola		✓		✓							✓	✓		✓	✓					✓												
- Assistir a formação para AAE	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓											
- Actuar quando os adolescentes lhes pedem ajuda	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓											
- Colaborar na ES porque fazem parte da comunidade educativa				✓						✓		✓		✓	✓					✓												
- Não devem participar	✓																✓				✓	✓	✓									
- Não respondeu								✓																								

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

A participação em actividades na escola com alunos e professores é um contributo referido por quatro docentes:

Há muitas situações que eu me tenho apercebido de adolescentes e jovens que partilham as suas emoções com auxiliares da acção educativa, que vão contactando com eles. Vão partilhando as suas dúvidas com eles da mesma forma, por exemplo, que o fazem com um colega, que muitas vezes é fonte de informação. (...) Da mesma forma que pode acontecer com os colegas, pode acontecer com um auxiliar com quem é partilhada a situação e que pode não orientar de forma correcta por não saber. Por isso, faz sentido envolvê-los (Ent. P5).

Apenas um professor considera que os auxiliares da acção educativa não devem contribuir para a educação sexual em meio escolar: “Os Auxiliares depende (... ..) são pessoas de idade que pensam como os pais lá em casa, com uma mente fechada, não sei até que ponto será louvável essa situação. Não.” (Ent. P1).

Metade dos encarregados de educação considera que os auxiliares devem actuar sempre que os alunos o solicitem. Fazer formação específica para auxiliares da acção educativa é mencionada por cinco dos encarregados de educação e a participação em actividades na escola com alunos e professores e a colaboração nos projectos de educação sexual é mencionada por três:

Devem [ser colaboradores]. Até para alertar sobre comportamentos de risco. São funções sobre as quais eles têm conhecimento. Muitas vezes só eles é que vêem, porque os professores têm imenso trabalho e é nos intervalos, nas horas mortas, em que há mais problemas. (Ent. P8).

Importa referir que quatro dos encarregados de educação, os quais são detentores do 4.º ou 9.º ano de escolaridade, consideram que os auxiliares da acção educativa não devem participar na educação sexual, argumentando de maneiras diversas:

Penso que não [devem colaborar]. (...) (Riso) Não sei, não vejo sinceramente gente capaz de o fazer (Riso). (Ent. E5). Acho que os funcionários não estão muito para o fazer, de certeza que eles dizem que isso cabe mais ao professor do que ao funcionário. (Ent. E10). Eu acho que não é da sua área de trabalho. (Ent. E10).

As afirmações acima referidas pelos encarregados de educação deixam claro que na sua perspectiva os auxiliares de acção educativa não só não têm formação para fazer educação sexual, como também não têm predisposição para o fazer ou isso não faz parte do seu trabalho na escola.

Pode, por isso, concluir-se que para a maioria dos docentes os auxiliares da acção educativa devem participar na educação sexual fazendo formação específica e actuar sempre que os adolescentes o solicitarem. No entanto, nenhum referiu espontaneamente os auxiliares da acção educativa como parceiros e quando questionados sobre o contributo que estes poderiam dar, metade considera que devem participar quando solicitados pelos adolescentes e menos de metade que devem participar fazendo formação específica, o que vem de encontro aos resultados de Vilaça (2006). No entanto, vários encarregados de educação consideram que os auxiliares da acção educativa não devem participar na educação sexual.

De referir que os programas de educação sexual dos vários países anteriormente descritos não fazem referência em particular aos auxiliares de acção educativa, não obstante se apelar ao envolvimento da comunidade como é o caso do Canadá.

#### **4.2.4. Métodos e técnicas em educação sexual**

No que se reporta ao tipo de actividades que devem ser usadas na educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico as respostas obtidas passam pela detecção das ideias iniciais dos alunos e uso de estratégias expositivas, estratégias activas e estratégias experienciais (tabela 18).





exemplo prático, devemos sempre reportar a um exemplo prático. O conteúdo fica sempre melhor trabalhado e será melhor entendido. (Ent. P7).

Por sua vez, quatro dos encarregados de educação consideram que as histórias reais sensibilizam ou alertam para os problemas da sexualidade, três pensam que melhoram a aprendizagem e um refere que os alunos se identificam com a história que lhes é apresentada. Estas respostas são dadas maioritariamente pelos indivíduos da amostra que possuem o 9.º ano de escolaridade ou licenciatura. Importa contudo referir que todos os encarregados de educação referiram outros aspectos diversos que se apresentam na tabela 19 na categoria de “outras”. Os seguintes extractos atestam este posicionamento:

Eu acho que sim, mas deve-se ter cuidado também nessas histórias reais. Se essas histórias reais tiverem a ver com alguém da turma, acho que não deve ser abordado. Sinceramente, acho que se deve tentar explorar sempre fora da sala de aula até porque para a pessoa em questão não ficar (...) Pode até não dizer que é relativo àquele miúdo, mas aquele miúdo sabe que a história é dele e vai sentir-se um bocadinho constrangido perante os colegas e não vai estar à vontade. Não vai ouvir nada, porque vai estar ali num turbilhão. Portanto, histórias reais sim, mas que não tenham a ver, pelo menos, como o núcleo familiar, nem com ninguém da envolvência da escola.(...) Acho que sim, mas com cuidado. (Ent. E3). Eu penso que têm de ser baseadas sempre na realidade, porque a ficção já basta nas telenovelas, que têm muita ficção pelo meio e perturba-os um bocadinho e a informação já não é tão directa. A realidade é sempre a melhor escolha que nós podemos ter. A vida é que nos ensina e casos concretos são fundamentais. (Ent. E7). Eu acho que sim, só vendo os erros das outras pessoas e os problemas das outras pessoas é que a gente vai aprendendo. (Ent. E9). Tem valor porque é real tem sempre mais valor do que se for fictício. Aliás aprende-se mais com situações reais do que fictícias (...) (Ent. E10).

Quando interrogados sobre qual a sua opinião acerca da educação sexual ser feita a partir dos problemas de sexualidade que os alunos querem ver resolvidos, todos os professores inquiridos consideram não estar de acordo que esta se reduza à resolução das questões que os alunos levantam. No entanto todos consideram que as questões dos alunos são muito importantes, devem ser consideradas, podem ser um ponto de partida, mas a educação sexual não pode ficar reduzida a elas. Tem de haver objectivos previamente definidos, ter presente que os alunos não perguntam tudo o que necessitam saber, não têm à-vontade para perguntar tudo o que querem saber, por vezes, não têm dúvidas mas também não têm certezas e, por outro lado, há necessidade de fazer uma abordagem mais alargada e mais abrangente.

Todos os encarregados de educação inquiridos, com excepção de um (E5), consideram não estar de acordo que a educação sexual se reduza à resolução das questões que os alunos levantam. No entanto, todos consideram que as questões dos alunos são muito importantes, devem ser consideradas, podem ser um ponto de partida, mas a educação sexual não pode ficar reduzida a elas. Deve ter-se presente que os alunos não perguntam tudo o que necessitam saber, não têm à vontade para perguntar tudo o que querem saber, por vezes não têm dúvidas mas também não sabem o que devem e, por outro lado, há necessidade de fazer uma abordagem mais alargada e mais abrangente. No entanto, o encarregado de educação E5, considera que se o aluno pergunta deve ser esclarecido, não havendo necessidade de ir mais longe.

No que concerne à separação ou não dos alunos por género quando se faz educação sexual, a maioria (nove em doze) dos docentes e dos encarregados de educação considera que os alunos devem estar sempre juntos e três dos docentes pensam que em alguns temas da sexualidade os grupos devem ser mistos e que noutros devem ser separados por género. Nenhum docente considera que os alunos devam estar sempre separados por género (tabela 20).

Tabela 20: Separação ou não dos alunos por género na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)													
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	Total	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	Total
- Os grupos devem ser sempre mistos	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓	9			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	9
- Em alguns temas os grupos devem ser mistos e noutros separados por género				✓				✓		✓		3	✓	✓												2
- Os grupos devem ser sempre separados por género																								✓	1	

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Por sua vez, dois dos encarregados de educação pensam que em alguns temas da sexualidade os grupos devem ser mistos e que noutros devem ser separados por género, enquanto que um considera que os grupos de alunos devem ser sempre separados por género. De referir que são os encarregados de educação do sexo masculino que manifestam esta opinião.

Os nove docentes que defendem o recurso a grupos de alunos sempre mistos, justificam a sua opinião da seguinte forma: a maioria (cinco em nove) considera que os grupos mistos permitem a partilha de opiniões e dúvidas entre os rapazes e as raparigas; três referem que a sexualidade deve ser vivida e trabalhada aos pares; um considera que os grupos mistos permitem conhecer



A maioria (cinco em nove) dos encarregados de educação, tal como os docentes, também considera que os grupos de alunos devem ser mistos, porque permitem a partilha de opiniões e dúvidas entre rapazes e raparigas. Na perspectiva de quatro dos encarregados de educação os grupos devem ser mistos, porque os assuntos relacionados com a sexualidade são do interesse dos dois sexos; três consideram que separar rapazes de raparigas era antigamente e dois referem que a sexualidade deve ser vivida e trabalhada a dois, porque existe complementaridade entre eles:

Não. Tem que ser mistos (risos). Isso era estar a retroceder muitos anos atrás. Porque antigamente é que havia a separação. Acho que não. Acho que neste momento, nisto os meninos até ficam mais constrangidos do que as meninas, em certas conversas (risos). Mas acho que se a gente tratar das coisas com muita naturalidade... . E além disso, na perspectiva da sexualidade, se a rapariga estiver dentro do assunto, souber o que é a sexualidade do rapaz, que precauções deve ter, futuramente pode exigir, entre aspas, que ele use o contraceptivo, porque está alertada para isso, porque sabe como as coisas funcionam. Ele poderá não dizer, na hipótese, suponhamos, se ele não souber quando deve colocar o preservativo. Se ela estiver informada diz-lhe: “Atenção, colocas o preservativo, porque senão, não dá (...)”. Assim como os rapazes, se estiverem informados sobre o período menstrual (...) acho que entre eles até haverá uma melhor convivência. (Ent. P1). Eu acho que deve ser tudo igual. Hoje em dia, dantes é que se separavam as meninas dos meninos, agora acho que a proposta deve ser feita para trabalharem todos juntos, para ficarem todos esclarecidos. Se são só meninos podem fazer uma conversa só de meninos, se é só meninas podem fazer uma conversa só de meninas, ao fazer todos eu acho que talvez fique mais completo. (Ent. P4).

As razões para que os grupos de alunos sejam mistos em alguns temas e separados noutros temas são apresentadas pelos 3 professores e 2 encarregados de educação (tabela 22).

Tabela 22: Razões para se utilizarem às vezes grupos de alunos mistos outras vezes separados por género em ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=3)				Enc. de Educação (n=2)		
	P4	P8	P1 0	Total	E1	E2	Total
- Os mais novos ficam mais inibidos em grupos mistos	✓			1			
- O tipo de grupos depende da maneira de ser do professor		✓		1			
- O tipo de grupo depende dos temas			✓	1			
- O tipo de grupo depende das turmas						✓	1
- Nos grupos mistos há mais abuso de confiança					✓		1
- O tipo de grupo depende das particularidades dos alunos						✓	1
- É sempre importante que haja momentos em comum						✓	1

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Um docente considera que os mais novos podem ficar inibidos quando estão em grupos mistos, um outro professor pensa que o tipo de grupos depende da maneira de ser do professor e

outro professor inquirido considera que o tipo de grupos depende dos temas, como se ilustra nos extractos seguintes:

Depende do assunto a tratar, eu acho que consoante o que estivermos a tratar e os resultados que pretendemos, devemos trabalhar em grupos separados ou, muitas vezes, noutros temas devemos misturar. Todos nós sabemos que nestas idades em que os adolescentes nos chegam, se quisermos que falem da sua sexualidade, se os tivermos todos juntos não vamos ter os mesmos resultados que teríamos se os tivéssemos separado por sexos. As respostas vão ser diferentes porque estão mais à vontade quando estão entre pares do mesmo género. Depois se pretendermos confrontar opiniões, aí sim, será útil juntá-los, para poder tirar conclusões. Considero que há conteúdos e alturas que devem estar separados, depois há momentos em que devem estar juntos. (Ent. P10). Se calhar tem a ver com as idades. Se eles são mais novos será bom dividir em grupos de rapazes e raparigas até porque as suas dúvidas são diferentes. Mas quando são mais crescidos acho que não, devem ser grupos mistos, no 3.º ciclo. Agora no 2.º ciclo, ficam muito inibidos acho que era melhor em grupos separados. (Ent. P4).

Relativamente aos encarregados de educação defensores de grupos mistos e às vezes separados, estes apontam como razões as seguintes: um encarregado de educação considera que nos grupos mistos há mais abuso de confiança; outro considera que o tipo de grupos depende das turmas; outro que o tipo de grupo depende das particularidades dos alunos e outro, ainda, que é sempre importante a existência de momentos comuns:

(...) Se calhar não será pior (...) haverá mais timidez com tudo junto e mais abuso, mais confiança. Porque depois acabam por ir contar, deve-se dividir os alunos e haver uma certa altura para os juntar, porque eles depois vão transmitir uns aos outros, consoante a confiança. Perguntam “o que te disse a ti”? e “o que vos disse a vós”? (...) Depois juntar todos, “estão todos de acordo”? Parece-me que assim pode ser mais importante. (Ent. P1).

No grupo inquirido houve apenas um encarregado de educação que defendeu esta perspectiva para a dinâmica da educação sexual em sala de aula.

Em síntese, pode afirmar-se que os métodos e técnicas propostos por professores e encarregados de educação participantes nesta investigação, vêm de encontro a algumas das sugestões apresentadas nas Orientações Curriculares para as Ciências Físicas e Naturais para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e potenciam a transversalidade da educação sexual defendida pelo GTES.

Quando interrogados acerca das vantagens da utilização de histórias reais em educação sexual, docentes e encarregados de educação reconhecem benefícios na sua utilização considerando mesmo que se trata de uma actividade que pode melhorar a aprendizagem e que sensibili-







Pode constatar-se que a maioria (seis em onze) dos docentes considera que quem deve avaliar são os alunos e todos os participantes; cinco consideram que os colaboradores devem avaliar; quatro referem que os professores devem avaliar e dois consideram que devem ser os encarregados de educação a avaliar. Apenas um docente refere que o Conselho Executivo deve participar na avaliação dos projectos de educação sexual desenvolvidos na escola.

A maior parte (seis em oito) dos encarregados de educação que defende a avaliação, considera que deve ser o professor a avaliar; quatro referem os alunos e todos os participantes; dois os encarregados de educação e um todos os colaboradores. Os extractos seguintes tipificam a posição de alguns encarregados de educação:

Aí é mais complicado. Não sei talvez o EE ajudar em parte, a directora de turma, as pessoas que representam mais o aluno e o aluno pode ter uma opinião. Faz parte ele ter opinião. Possivelmente a gente melhora [a opinião] sobre este aspecto quando houver outra formação, outro esclarecimento nós vamos melhorar muitos pontos (...). (Ent. E7). Em primeiro lugar tem que ser o professor, que é quem conhece melhor os alunos. E depois os parceiros que também devem fazer parte como os Centros de Saúde. Os alunos têm que fazer no mínimo uma auto-avaliação e com consciência. (Ent. E8).

Apenas um docente e um encarregado de educação não responderam a esta questão.

Recapitulando, pode dizer-se que a maioria dos professores e encarregados de educação inquiridos são defensores da avaliação dos projectos de educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, centrando o avaliador, o avaliado e o que se deve avaliar nos alunos, nos professores e nos colaboradores, o que vem de encontro aos resultados de Vilaça (2006) e ao defendido nos programas, de educação sexual de alguns países, nomeadamente Portugal e Espanha.

#### ***4.2.6. Barreiras na implementação da educação sexual***

No que concerne às barreiras encontradas na implementação da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos, as respostas dadas pelos entrevistados centram-se nos professores, nos alunos, nos pais nos auxiliares da acção educativa, na escola e no meio.

Relativamente às barreiras centradas nos professores (tabela 26), a maioria (dez em doze) dos docentes participantes no estudo, considera que os professores têm receio da reacção dos pais face à educação sexual em meio escolar:



do 2.º ciclo quem mais identifica barreiras centradas nos professores à excepção da barreira “medo dos pais” a qual é referenciada por dez dos docentes participantes no estudo:

Eu acho que sim. Eu acho que há. Não há muito à-vontade para falar desses assuntos, apesar de estarmos no século XXI parece um pouco estranho, mas a verdade é que isso acontece. Eu vejo que há docentes que não se sentem minimamente à-vontade para os abordar, nem querem muito abordar. Eu acho que por exemplo, eu sei que já passei por uma escola em que a Área de Projecto um dos períodos era para falar em ES e houve muitas críticas de muitos docentes, de determinado conjunto de áreas que não se sentiam muito à-vontade e se recusavam a falar sobre o assunto com os alunos. Nesse ponto de vista acho que todos deveriam receber formação, porque é um assunto que nos diz respeito a todos, embora os professores de Ciências possam estar privilegiados, a meu ver. (Ent. P3). Eu falo disso porque o que vem lá nos manuais aponta para falar disso, não claramente mas fala, e depois faço as extensões. Acho que não é tempo perdido desse ponto de vista. Há uma questão que me deixa embaraçado, uma vez um aluno perguntou-me como é que os espermatozóides chegavam aos óvulos, fiquei um bocado aflito, valha-me Deus, lá arranjei uma estratégia de os calar. (...) Não disse que foi resultado da introdução do pénis. Simplesmente lhes disse que se arranjou maneira de chegar os espermatozóides lá, e depois passei para a área de inseminação artificial, passei uma vergonha. (...) Sim, se houvesse formação eu não tinha esse problema. (Ent. P8).

Metade dos encarregados de educação (seis) considera que as barreiras centradas no professor residem na falta de colaboração entre eles; quatro no medo que os professores têm da reacção dos pais; três na falta de formação dos docentes e dois na personalidade do professor e na forma como vêm a sexualidade. O medo de serem questionados pelos alunos sobre a sua sexualidade e o não querer mudar o que habitualmente se faz na escola é apontado por um dos encarregados de educação, respectivamente, como barreiras centradas nos professores.

Toda a gente causa entraves ou coloca entraves em coisas novas que aparecem. Todos. Sejam professores, sejam outros. O que vem de novo, nós primeiro, estamos desconfiados. E os professores também sentem isso. É um projecto que aparece assim na escola, mas os professores exigem formação e têm direito. (...) os professores não foram formados para abordar estes temas. Logo tem que haver um momento em que esses professores têm que ser ajudados. (Ent. E2).

No que respeita às barreiras centradas nos alunos, apenas é referida, quer pelos docentes quer pelos encarregados de educação, uma barreira, que se prende com a falta de à-vontade que os alunos têm para abordar as questões da sexualidade, principalmente quando inseridos em turmas muitos heterogéneas em termos de idades. Esta barreira é referida por um dos docentes e um dos encarregados de educação participantes no estudo.





Por último, como barreiras centradas no meio, sete dos docentes considera que a Igreja Católica constitui um impedimento à educação sexual na escola e um considera que a dificuldade que as mentalidades conservadoras têm em aceitarem que a escola faça educação sexual, também é um impedimento para a sua implementação. Por sua vez, cinco dos encarregados de educação referem a Igreja Católica como barreira e um a mentalidade existente no meio:

Também ajuda porque todos sabemos que a religião é contra tudo o que for para evitar um filho e os pais ainda se deixam guiar muito pela religião. (Ent. E6). É, tem muita influência porque a igreja Católica continua a ter grande peso e eu, apesar de ser católico, penso que há alguns tabus e algumas ideias que a Igreja Católica tem que são mais próprias da Idade Média. Por exemplo sobre os contraceptivos. (Ent. E8).

Importa referir que os encarregados de educação que identificam barreiras centradas no meio são detentores do 9.º ano de escolaridade ou de uma licenciatura. Um dos encarregados de educação, possuidor do 4.º ano de escolaridade diz não saber responder a esta questão.

Relativamente à existência de barreiras que possam ter impedido, ou venham a impedir o avanço da educação sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, a maioria dos professores inquiridos considera não ter conhecimento de alguma barreira que tenha impedido ou possa vir a impedir o avanço da educação sexual nesta escola. Apenas dois docentes inquiridos (P3 e P8) afirmam ter conhecimento de algumas barreiras:

As barreiras culturais e as tradicionais são as que me ressaltam. Encontramos de tudo tanto nos professores, como nos auxiliares, como nos pais, encontramos de tudo. (Ent. P8).

Dois professores consideram que embora não tenham conhecimento de barreiras na escola, elas podem existir (P4 e P5). A forma referida para as ultrapassar, passa por uma boa articulação entre os parceiros.

Por sua vez, a maioria dos encarregados de educação inquiridos considera não ter conhecimento de alguma barreira que tenha vindo a impedir ou possa vir a impedir o avanço da educação sexual nesta escola. Apenas dois (E6 e E7) referem ter conhecimento de algumas barreiras. O encarregado de educação E6, considera os pais como barreira e o encarregado de educação E7 considera como barreira a falta de iniciativa. A forma referida para as ultrapassar, passa na perspectiva do E6 pela aposta na formação, enquanto que o E7 refere a necessidade de existir vontade, ser persistente e a criação de uma disciplina de educação sexual.

Em síntese, professores e encarregados de educação são unânimes em considerar que existem barreiras na implementação da educação sexual em meio escolar. Na perspectiva da maioria dos docentes participantes nesta investigação as barreiras podem centra-se nos professores, nos alunos, nos pais, nos auxiliares, na escola e no meio o que vem de encontro aos resultados do estudo de Vilaça (2006). A maioria destes docentes considera como barreira o facto de os professores “terem medo dos pais”, contrariamente aos resultados do estudo de Oliveira (1992) os quais mostram que os pais têm uma atitude positiva face à educação sexual e confiam nos professores e na escola.

Os encarregados de educação participantes no estudo, referem globalmente as mesmas barreiras que os docentes, no entanto pode constatar-se que referem um maior número de barreiras centradas nos pais.

#### ***4.2.7. Factores facilitadores da educação sexual em meio escolar***

Quando questionados acerca do conhecimento sobre a Legislação actual relacionada com a educação sexual em meio escolar, com o objectivo de apurar se esta será, na sua opinião, um incentivo ou uma barreira à implementação da educação sexual em meio escolar, nenhum dos professores inquiridos afirma ter lido na íntegra a referida legislação. Apenas os professores P2, P5 e P10 referem terem dado “uma vista de olhos”, não tendo um conhecimento total do normativo. Os restantes docentes afirmam não a ter lido.

Os professores que leram a legislação actual sobre a educação sexual em meio escolar são da opinião que esta constitui um incentivo à sua implementação porque leva a que a educação sexual seja mais abordada na escola (P2), leva a uma abordagem efectiva da educação sexual em meio escolar (P5) e estimula as Escolas Promotoras de Saúde ao criar o Coordenador da Saúde o que conduz a mais trabalho na área (P10).

No que respeita aos encarregados de educação, todos os inquiridos, à excepção de um (E2), referem não terem conhecimento da actual legislação sobre ES em meio escolar. O encarregado de educação E2 considera que leu, mas muito por alto, não podendo ter uma opinião muito consolidada.

Quando questionados sobre a existência de factores facilitadores da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos, os participantes na investigação apresentam factores centrados nos professores,

nos alunos, nos pais nos auxiliares da acção educativa, na escola e no meio, tal como aconteceu quando questionados sobre a existência de barreiras na implementação da educação sexual (tabela 29). São os encarregados de educação detentores do 9.º ano de escolaridade ou de uma licenciatura, quem mais identifica factores facilitadores da educação sexual em meio escolar.

Tabela 29: Factores facilitadores da ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico ES

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)																										
	P	P2	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E																
	1	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1																
												0	1	2	Total												0	1	2	Total									
<b>- Factores facilitadores centrados no professor</b>																																							
- Terem formação					✓		✓	✓																															
<b>Factores facilitadores centrados no aluno</b>																																							
- A curiosidade e o interesse na sexualidade e ES			✓	✓																																			
- Pressionarem os pais para falarem sobre sexualidade																			✓																	1			
- Haver maior abertura entre pais e filhos para falarem sobre sexualidade												✓							✓	✓	✓															4			
- Estarem habituados a trabalhar na metodologia de projecto													✓																								1		
<b>Factores facilitadores centrados nos pais</b>																																							
- Colaboração dos pais na ES na escola			✓				✓								✓							✓															2		
- Verem a ES numa perspectiva de prevenção												✓																										1	
- Querem ajudar os filhos a crescer														✓																									1
<b>Factores facilitadores centrados na escola</b>																																							
- Existirem áreas curriculares não disciplinares e extracurriculares para a ES	✓	✓									✓	✓																									4		
- Existirem parcerias com outras instituições				✓	✓										✓					✓																		2	
<b>Factores facilitadores centrados no meio</b>																																							
- Os meios de comunicação falarem muito sobre ES									✓											✓																		1	
- Existirem trabalhos de investigação nesta área										✓																													1
<b>Não há factores facilitadores da ES</b>																																				✓			1
<b>Não sei</b>															✓	✓							✓																3

Nota: P – Professor; E – Encarregado de Educação

A existência de factores facilitadores centrados no professor apenas é referida por três dos docentes e reside no facto destes terem formação para fazer educação sexual.

Relativamente aos factores facilitadores centrados nos alunos, apenas dois dos docentes consideram que existem e defendem que residem na sua curiosidade e interesse sobre sexualidade e educação sexual.

Na perspectiva de quatro dos encarregados de educação a existência de uma maior abertura para falar de sexualidade entre pais e filhos, constitui um factor facilitador da educação sexual:

O tabu da sexualidade, se falar no assunto, se existir uma abertura sobre o assunto, falar no assunto de forma natural como se fala de futebol. As crianças nascem já a falar de futebol e discutir com os pais o futebol em casa, se essas coisas se tornarem assim tão simples tudo é muito mais fácil. (Ent. E7).

O facto de os alunos pressionarem os pais para falarem sobre sexualidade é referido por um encarregado de educação como um factor facilitador da educação sexual e o facto de estarem habituados a trabalhar na metodologia de projecto, é referido por outro.

A existência de áreas curriculares não disciplinares e extracurriculares destinadas à educação sexual é apresentada por quatro dos docentes como factor facilitador residente na escola:

(...) a escola é propiciadora de aprendizagens, desde logo é um organismo, uma entidade facilitadora, tem todas as condições para facilitar a aprendizagem nesse domínio. (...) A abordagem da questão pedagógica, temos aqui pessoas altamente qualificadas para a questão pedagógica, isso é incontornável, a não ser que não seja professor. Então tem obrigação de saber, de abordar e contornar os ditos obstáculos melhor ou pior e que com um bocadinho de formação, todos os professores estão no sítio certo para implementar a ES. (Ent. P8).

A existência de parcerias com outras instituições foi descrita como um factor facilitador da educação sexual por dois dos docentes e dos encarregados de educação.

Também foi referido por um dos docentes como factor facilitador da educação sexual na comunidade escolar, o facto dos meios de comunicação falarem muito sobre esta temática e por outro o facto de existirem trabalhos de investigação nesta área. Apenas um encarregado de educação considera a abordagem da sexualidade pelos meios de comunicação como um factor facilitador, enquanto que três afirmam não saber responder e um considera não existirem factores facilitadores na implementação da educação sexual.

Resumindo, pode dizer-se que a maioria dos professores e encarregados de educação participantes na investigação afirma não conhecer a actual Legislação sobre educação sexual em meio

escolar e que os professores que a conhecem consideram-na um incentivo à sua implementação e, por isso, um factor facilitador.

Foram identificados alguns factores facilitadores centrados no professor, no aluno, nos pais, na escola e no meio. De acordo com as respostas dadas pelos docentes, o factor facilitador mais referido é “existirem áreas curriculares não disciplinares e extracurriculares destinadas à educação sexual”. Por sua vez, os encarregados de educação referem em maior percentagem “haver maior abertura entre pais e filhos para falarem de educação sexual” não mencionado factores facilitadores centrados nos professores.

#### **4.3. Concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre os contributos para a ES da Educação em Ciências e de outras áreas do currículo escolar**

No que respeita às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares nas quais se pode ou deve fazer a integração da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, todos os docentes questionados referem as Ciências Naturais e as Ciências da Natureza; sete o Português e todas as disciplinas; quatro a Matemática e a História; três o Inglês e a Educação Visual/Visual e Tecnológica e dois o Francês, a Educação Moral e Religiosa Católica e a Área Projecto. A Geografia, a Educação Física e a existência de uma disciplina específica de educação sexual são referidas respectivamente por um docente (tabela 30).

No extracto seguinte, uma professora expressa a importância da transversalidade e da interdisciplinaridade inerentes à educação sexual:

Se se proporcionar falar sobre esse assunto, porque não? Às vezes na Educação Física, quando se aborda a higiene, talvez se possa falar de ES. Eu acho que sempre que isso seja possível e os docentes se sintam bem com isso se deve falar, porque às vezes isso também não acontece. Eu acho que sim, eu acho que sim, que se deve falar. Se houver oportunidade de falar porque não? (...) Eu sei que no Inglês falam por exemplo no namoro, quando falam no dia de S. Valentim. Esta poderá ser uma situação, um assunto que o professor poderá tentar falar nesta temática. No Português quando se consideram textos poéticos, por exemplo, de amor, acho que se pode abordar o assunto dos afectos, do namoro, da partilha. Se calhar na História, o culto, (...) o modo como se viu a ES ao longo dos tempos. Eu acho que poderia haver um trabalho giro, articulado nas diferentes áreas, como por exemplo na Área de Projecto, se todos colaborarem, poderá fazer-se uma coisa interessante. (Ent.P3).



### 4.3.1. Papel das disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Naturais na educação sexual

Quando questionados sobre como é que a disciplina de Ciências da Natureza/Naturais deve contribuir para a implementação da educação sexual (tabela 31), a maioria (nove em doze) dos professores refere a obrigatoriedade de cumprir o programa, enquanto que dois referem a necessidade de responder às dúvidas dos alunos, o facto de ser a disciplina mais vocacionada para a temática e ainda o facto dos docentes habilitados para a disciplina terem formação inicial adequada para fazer educação sexual (tabela 31).

Tabela 31: Razões para a disciplina de Ciências contribuir para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=12)											
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 1	P 1	P 1	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 1	E 1	E 1
- Cumprir o programa de Ciências	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓							✓	✓	✓		✓	
- Responder às dúvidas dos alunos	✓									✓														
- Trabalhar em articulação com outras disciplinas na ES								✓																
- Ensinar a parte biológica da sexualidade											✓											✓		
- Trabalhar a mudança de comportamentos sexuais											✓													
- A ES actualmente está praticamente reduzida às Ciências				✓																				
- É a disciplina mais vocacionada para a temática		✓								✓														
- Os docentes têm formação inicial adequada							✓					✓											✓	✓
- Não sei													✓				✓						✓	✓
																								4

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Um dos docentes também refere o facto de ser uma disciplina que se adequa a trabalhar em articulação com outras disciplinas na educação sexual; outro a ensinar a parte biológica da sexualidade; outro porque trabalha a mudança de comportamentos sexuais e outro pelo facto da educação sexual actualmente estar praticamente reduzida às Ciências. Os extractos seguintes demonstram a posição dos docentes face a esta questão:



A maioria dos docentes (onze em doze) considera que esta disciplina deve abordar, dentro da dimensão biológica da sexualidade, as ISTs e os métodos de transmissão e de prevenção; dez referem a morfofisiologia do sistema reprodutor; seis as mudanças corporais na puberdade; cinco os métodos contraceptivos e dois a reprodução e desenvolvimento intra-uterino. O ciclo ovárico e uterino é referido por um dos docentes entrevistados:

(...) os aspectos morfofisiológicos do aparelho reprodutor masculino e feminino, ciclo ovárico e uterino e também os métodos contraceptivos, a prevenção das DSTs e depois também temas relacionados com o aborto e a gravidez na adolescência. (Ent. P6).

Mais de metade (sete em doze) dos encarregados de educação também indica as ISTs e os métodos de transmissão e de prevenção, como tema a trabalhar nas Ciências. A morfofisiologia do sistema reprodutor é sugerida por cinco; a reprodução e desenvolvimento intra-uterino por quatro; os métodos contraceptivos por três e as mudanças corporais na puberdade e o ciclo ovárico e uterino por dois dos encarregados de educação:

Os preservativos. Eu acho que essas coisas estão a ser um bocadinho debatidas, pelo menos, pelo que vejo pelo meu filho. Eu suponho que foi dada a informação que ele deve ter. Na minha opinião acho que (...) não estava lá no livro, porque eu andei à procura [no livro] de alguma informação que não estava no livro. Portanto, verifiquei que a professora lhe deu extra programa, deu-lhe outras informações e eu achei muito bem. (...) A informação dos contraceptivos que se devem usar, muito de leve, porque tem de ser, mas neste caso dos 2.º e 3.º ciclos já se pode falar.(...) Outro dedicado às DST. (Ent. E3).

No âmbito das atitudes, valores e comportamentos afectivo sexuais, nove dos docentes consideram que se deve abordar a gravidez na adolescência; sete as relações interpessoais; cinco o aborto; três a assertividade e dois o início das relações sexuais. O respeito pelo corpo e o namoro são sugeridos cada um por um dos docentes o que se ilustra no seguinte extracto:

A prevenção, cultura de afectos, distinguir o comportamento humano dos animais, o instinto do afecto, do amor e do respeito pelo corpo, os efeitos da gravidez ou de relações sexuais prematuras, os problemas que advém de uma gravidez indesejada, do nascimento de um filho seja para as meninas seja para os meninos, porque muitas vezes os meninos parece que se põem de fora e a maior parte das vezes até se põem de fora, todas estas questões (...). (Ent. P8).

Metade dos encarregados de educação (seis) refere as relações interpessoais; quatro a gravidez na adolescência; três o início das relações sexuais e dois o aborto. O namoro, o casamento e

a maternidade são temas sugeridos, respectivamente, por um dos encarregados de educação. Os extractos seguintes ilustram estas opiniões:

(...) Eles estudam o corpo humano e por isso também falam de sexo e de órgãos sexuais, talvez aproveitar para explicar, por exemplo, que a menina a partir de determinada idade começam a ter o período, tem de começar a tentar estudar, a fazer perguntas, a saber coisas que um dia lhe vão fazer jeito. (...) Não sei, só depois de bem explicado o tema, deve-se deixar que eles façam perguntas. Ser mesmo o professor a dizer: “Quem quer fazer alguma pergunta? Quem tem dúvidas”? (Ent. E6).

Fazer por fases, a parte do início da sexualidade, prevenção, os métodos a utilizar depois a maternidade e o aborto era muito importante. (Ent. E7).

É importante referir que três dos docentes e cinco dos encarregados de educação referiram diversos temas apresentados na tabela como “outros”, que incluem temas tais como: prevenção da violação, agressão e abusos; excesso de população; questões de ética e todos os problemas relacionados com a sexualidade. De salientar que são os encarregados de educação detentores do 9.º ano de escolaridade quem mais se pronuncia sobre esta questão.

Em resumo, pode afirmar-se que as Ciências da Natureza e Naturais são a área curricular mais referida por todos os inquiridos, havendo, no entanto, referência a praticamente todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Estes resultados são concordantes com o assumido pelas Linhas Orientadoras sobre Educação Sexual em Meio Escolar (2000), com o defendido no Relatório de Progresso apresentado pelo GATES (Ministério da Educação, 2007), com os resultados de Oliveira (1992) e Vilaça, (2006) e com a legislação Portuguesa em vigor. Relativamente às razões que justificam a integração da educação sexual na disciplina de Ciências da Natureza e Naturais, a mais referida é o “programa da disciplina” e os temas a abordar são globalmente os referidos quando questionados acerca dos temas a abordar no âmbito da educação sexual.

#### ***4.3.2. Papel das outras áreas curriculares na educação sexual***

Quando inquiridos acerca das razões para integrar a educação sexual na Área de Projecto e na Formação Cívica, metade dos docentes responderam que pelo facto de serem áreas interdisciplinares podem contribuir para a educação sexual. Alguns docentes (cinco em doze) consideram

que o devem fazer porque todas as áreas disciplinares devem tirar dúvidas sobre sexualidade e um afirma que são áreas que permitem trabalhar todas as dimensões da sexualidade (tabela 33).

Tabela 33: Razões para a Área de Projecto e Formação Cívica contribuírem para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12	
- É uma área interdisciplinar	✓			✓	✓	✓					✓	✓	6
- Permite trabalhar todas as dimensões da ES											✓		1
- Todas as áreas devem tirar dúvidas sobre sexualidade		✓	✓			✓					✓	✓	5
- Não respondeu							✓	✓	✓				3

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Os encarregados de educação, na globalidade, revelaram muitas dificuldades em responder a questões mais relacionadas com o currículo, as disciplinas, programas e áreas curriculares. Apesar da insistência da investigadora, a qual passou muitas vezes pela reformulação das questões e pela sua repetição, a entrevista não conduziu a respostas concretas. Por esta razão não foi possível obter dados sobre as razões para a Área de Projecto e Formação Cívica contribuírem para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. O extracto seguinte ilustra esta situação:

Estou mais o menos informado. (...) Nesse caminho não estou dentro para poder responder. (Ent. E1). (...) Não tenho opinião sobre isso. Não sei. (Ent. E5). Não estou muito por dentro dos conteúdos da disciplina de ciências. (Ent. E9). Não tenho ideia.(Ent. E11).

Relativamente ao Gabinete de Apoio ao aluno, todos os docentes são unânimes em considerar que este deve contribuir para a educação sexual, enquanto que metade dos encarregados de educação considera que deve contribuir para a educação sexual e a outra metade considera que não (tabela 34). Apenas um dos encarregados de educação (E10) defensores do Gabinete de Apoio aos alunos é do sexo feminino.

Tabela 34: Opinião sobre a contribuição do Gabinete de Apoio aos Alunos na ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Total	Encarregados de Educação (n=12)												Total
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9	P 10	P 11	P 12		E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	
- Deve contribuir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12	✓	✓							✓	✓	✓	✓	6
- Não deve contribuir																✓	✓	✓	✓	✓				✓	6	

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Todos os docentes justificam a sua opinião acerca do Gabinete de Apoio ao Aluno com o facto de se tratar de um recurso que permite complementar a educação sexual que se faz na escola (tabela 35).

Tabela 35: Razões para o Gabinete de Apoio aos Alunos contribuir para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=6)																	
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1						
												0	1	2	Total												0	1	2	Total
- É um recurso para se complementar a ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓							✓									
- Permite um trabalho mais individualizado													✓	✓							✓	✓								
- Poder estar aberto a alunos e encarregados de educação			✓																											
- Outro	✓				✓																									

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Um dos docentes considera o Gabinete de Apoio ao Aluno como um recurso que pode estar aberto quer aos alunos quer aos encarregados de educação. Os extractos seguintes mostram algumas das opiniões dos professores:

Penso que são interessantes estes gabinetes, onde se tem um contacto mais directo e privado com os alunos. Os alunos vão de certa forma anonimamente e estão mais à vontade para falar com os docentes. Penso que será uma forma eficiente de tirar as suas dúvidas. (Ent. P6).

Eu acho uma ideia interessante, mas tem que ser muito bem trabalhado e muito bem divulgado. Antes de levar à abertura de um gabinete de apoio aos alunos, as pessoas que estão nesse gabinete têm de ter formação suficiente para isso e acho que a temática tem de ser trabalhada muito intrinsecamente com os alunos e os encarregados de educação, porque o gabinete, no meu entender, não devia estar apenas resumido à escola, aos alunos (...) a certos alunos. Acho que se em casa as famílias souberem da existência de um gabinete e houver abertura para isso, acho que eles também podem ter um papel interessante e porque não, por exemplo, os encarregados de educação usarem esse espaço privilegiado para falar com os técnicos sobre assuntos relacionados com ES para puderem também ajudar os seus filhos. (Ent. P3).

Na perspectiva dos encarregados de educação defensores da contribuição dos Gabinetes de Apoio ao Aluno, estes devem existir porque permitem um ensino mais individualizado (quatro em seis) e dois porque se trata de um recurso que permite complementar a educação sexual:

Eu acho que se um aluno puder expor as suas dúvidas em particular com outra pessoa, acho que para ele até é bom, porque o aluno pode não conseguir na sala de aula perguntar à frente dos colegas as dúvidas que tem e se puder ser ouvido à parte por outra pessoa acho que é bom. (Ent. E10).

Os encarregados de educação que não concordam com a participação do Gabinete de Apoio ao Aluno na educação sexual (tabela 36), justificam a sua opinião argumentando que a sua existência não é necessária quando existem aulas de educação sexual (dois em seis) e que pode tirar a naturalidade com que a ES deve ser abordada (dois em seis).

Tabela 36: Razões para o Gabinete de Apoio aos Alunos não contribuir para a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico

	Encarregados de Educação (n=6)												Total	
	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1		
- Não é necessário quando há ES nas aulas												✓	✓	2
- Pode tirar a naturalidade com que a ES deve ser abordada				✓				✓						2
- Deve ser substituído por um Gabinete de Psicologia							✓							1

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Um encarregado de educação considera que estes gabinetes devem ser substituídos por um Gabinete de Psicologia:

Acho que leva os miúdos a entenderem de outra maneira. Nós não podemos criar nos miúdos a ideia de que o fruto proibido é o mais apetecido, essa situação cria muita ansiedade nos miúdos, expectativas. Se a [sexualidade] for estudada como uma coisa muito mais simples, mais natural, acho que não cria tanta ansiedade e especulação sobre o assunto. Acho que sou um bocadinho contra esses gabinetes. (Ent. E7).

Se aprendem nas aulas não precisam de mais ninguém e se tiverem duvidas perguntam à professora. (Ent. E11).

Quando questionados sobre quem deve estar no Gabinete de Apoio ao Aluno, a maioria dos docentes (nove em doze) considera que devem ser os professores ou os directores de turma (tabela 37).

Cinco docentes consideram que devem estar no Gabinete psicólogo e os técnicos de saúde e o professor de Ciências, os auxiliares da acção educativa e pessoas com conhecimentos em quem os alunos confiam foram referidas por um dos docentes, respectivamente.

Tabela 37: Quem deve estar no Gabinete de Apoio aos Alunos

	Professores (n=12)												Encarregados de Educação (n=6)																	
	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1						
												0	1	2	Total												0	1	2	Total
- Professores e Director de Turma			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓									✓									
- Professor de Ciências												✓									✓									
- Psicólogo			✓	✓	✓	✓	✓						✓																	
- Técnicos de Saúde							✓	✓	✓	✓	✓		✓							✓										
- Auxiliares de acção educativa	✓																													
- Pessoas com conhecimentos em quem os alunos confiam		✓																		✓		✓								
- Não respondeu													✓											✓						
- Outros	✓	✓	✓		✓			✓		✓																				
															6															

**Nota:** P – Professor; E – Encarregado de Educação

Os extractos seguintes narram as várias ideias dos docentes acima descritas:

Pode ser um professor como pode ser um médico, um enfermeiro (...) mas nós os professores, também temos uma maneira (...) a relação professor/aluno é a relação professor/aluno! (...) É muito importante. Quando um aluno vai falar com um professor, procuram aquele com quem tem alguma afinidade, se não gostarem não o procuram, se não o conhecerem também não (...). (Ent. P10).

No que respeita aos encarregados de educação, dois (em seis) consideram que os técnicos de saúde e pessoas com conhecimentos em quem os alunos confiam devem estar no Gabinete de Apoio aos Alunos; um sugere os professores ou directores de turma; outro o professor de Ciências e outro o psicólogo.

Eu acho que seria em primeiro lugar o professor que mais convive com eles, o Director de turma e depois podia ser alguém especializado na matéria. Podia haver um assunto que o director de turma não estivesse tão dentro e a outra pessoa ajudar. (Ent. E9).

É importante referir que dois dos encarregados de educação apologistas do contributo destes gabinetes na educação sexual não indicaram quem lá deve estar.

Em síntese, o facto de a Área de Projecto e a Formação Cívica serem áreas interdisciplinares é a razão mais apontada pelos docentes para que estas integrem a educação sexual, o que vem de encontro ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 6/2001.

O gabinete de apoio aos alunos é defendido globalmente pelos docentes como sendo um recurso para completar a educação sexual, que pode estar aberto a alunos e a pais e no qual

devem estar, preferencialmente, professores, psicólogos e técnicos de saúde, o que vem de encontro aos resultados de Vilaça (2006). Por sua vez, nem todos os encarregados de educação são defensores da existência do gabinete, pois pensam que este não é necessário, desde que se faça educação sexual nas aulas. Defendem a sua substituição pelo gabinete da psicóloga e afirmam que a sua existência tira a naturalidade necessária à abordagem da sexualidade.

# CAPÍTULO V

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

### 5.1. Introdução

Neste capítulo apresentam-se as conclusões do estudo realizado em função dos objectivos e das questões de investigação apresentadas no capítulo I (5.2) e discutem-se as implicações decorrentes desta investigação (5.3). Por último, com base dos resultados obtidos na investigação e as limitações do estudo, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações (5.4).

### 5.2. Conclusões da investigação

De acordo com as questões de investigação que serviram de orientação a este estudo e os resultados obtidos é possível estabelecer algumas conclusões que seguidamente se apresentam.

No que respeita à primeira questão de investigação, “Quais são as concepções de educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos perfilhadas por professores de Ciências da Natureza e Naturais e encarregados de educação?” pode afirma-se que:

- Professores de Ciências da Natureza e Naturais e encarregados de educação definem objectivos da educação sexual principalmente no domínio do conhecimento e compreensão da dimensão biológica da saúde sexual, em detrimento do domínio das atitudes e valores promotores da saúde sexual;

- Os temas e os problemas de educação sexual a abordar nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico identificados pelos participantes nesta investigação enquadram-se essencialmente na dimensão biológica da sexualidade em detrimento da dimensão das atitudes, valores e comportamentos afectivo-sexuais, vindo de encontro aos objectivos definidos;

- A maioria dos participantes considera que a escola deve ter colaboradores na implementação da educação sexual;
- As instituições mais referidas são o Centro de Saúde, as Autarquias e as associações como a ABRAÇO, APF e CPCJ;
- Os participantes identificam estratégias e actividades centradas na detecção das ideias iniciais dos alunos, estratégias expositivas, activas e experienciais;
- Defendem globalmente a avaliação dos projectos de educação sexual na qual devem estar envolvidos, professores, alunos e todos os participantes;
- Os participantes centram o avaliador, o avaliado e quem deve avaliar, nos professores e nos colaboradores;
- São identificadas barreiras na implementação da educação sexual centradas nos professores, nos alunos, nos pais, nos auxiliares da acção educativa, na escola e no meio;
- Globalmente os professores participantes neste estudo consideram que, na generalidade têm receio dos pais, contudo não é o seu caso;
- Os encarregados de educação inquiridos consideram que muitos pais não querem que a escola faça ES, mas não consideram que esse é o seu caso pois, reconhecem a necessidade da educação sexual e capacidade da escola para a fazer;
- Identificam factores facilitadores na implementação da educação sexual centradas nos professores, nos alunos, nos pais, nos auxiliares da acção educativa, na escola e no meio.

Relativamente à segunda questão de investigação “Quais são os contributos que a escola, em geral, e a Educação em Ciências, em particular, devem dar à educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos, na perspectiva de professores e encarregados de educação?” pode afirmar-se que:

- Os participantes identificam, globalmente, como formas de integração da educação sexual em meio escolar, todas as disciplinas do currículo, áreas disciplinares não curriculares e o Gabinete de Apoio ao Aluno;
- As disciplina de Ciências da Natureza e Ciências Naturais assumem, na perspectiva dos participantes um papel preponderante, até porque a educação sexual faz parte do programa;
- Os temas a abordar, em Ciências da Natureza e Ciências Naturais e no âmbito da educação sexual, enquadram-se na dimensão biológica da sexualidade e na dimensão das atitudes, valores e comportamentos afectivo-sexuais;

- As áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Formação Cívica e a Área de Projecto são referidas pelos docentes como forma de integrar a educação sexual graças ao facto de serem áreas interdisciplinares;

- Os gabinetes de apoio aos alunos são defendidos globalmente pelos docentes como um recurso para complementar a educação sexual;

- Globalmente os encarregados de educação não são defensores dos gabinetes de apoio aos alunos, dado considerarem que estes não são necessários, desde que a escola faça educação sexual nas aulas.

No que se reporta à terceira questão de investigação “Que relação existe entre a abordagem da educação sexual nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em geral, e a sua abordagem na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, em particular, segundo as perspectivas de professores de Ciências da Natureza e Naturais e encarregados de educação?”, pode afirmar-se que:

- A maioria dos inquiridos considera que não deve haver diferenciação regional da educação sexual;

- A maioria dos encarregados de educação considera que os alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto não têm a informação suficiente para viver a sua sexualidade sem correr riscos;

- A maioria dos docentes considera que alguns dos alunos da Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto têm, e outros não, a informação suficiente para viver a sua sexualidade sem correr riscos;

- No que se refere às parcerias a estabelecer os inquiridos que as defendem, consideram que estas devem ser as mesmas que em qualquer escola;

- As actividades e as estratégias propostas pelos docentes e encarregados de educação para a Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto são globalmente as mesmas que estes propuseram para desenvolver noutras escolas;

- As barreiras identificadas por estes inquiridos, na implementação da educação sexual são as mesmas que as identificadas para outras escolas;

- Os factores facilitadores identificados por estes inquiridos, na implementação da educação sexual são os mesmos que os identificados para outras escolas;

- Os encarregados de educação parecem desconhecer o que se tem feito no âmbito da educação da sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto;

- Vários dos docentes participantes neste estudo demonstram desconhecer o que se tem feito no âmbito da educação da sexual na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto.

De uma forma geral, parece poder dizer-se que na perspectiva de docentes e encarregados de educação a educação sexual constitui uma temática que se reveste de grande importância no meio escolar, contudo muitos dos docentes reconhece não ter a formação suficiente para o fazer. Professores e encarregados de educação consideram que a formação adequada é condição fundamental para fazer educação sexual, assim como uma boa relação escola-família. A falta de tempo, a necessidade de cumprir programas, o receio dos pais e a sua falta de colaboração são apontados como justificações para não fazer educação sexual.

### **5.3. Implicações dos resultados da investigação**

Dos resultados deste estudo e das conclusões formuladas, nomeadamente, a importância atribuída pelos participantes neste estudo à educação sexual em meio escolar, decorrem algumas implicações que importa ter presente.

Efectivamente a escola tem responsabilidades no âmbito da educação sexual, das quais não se pode alienar, no entanto, torna-se necessário que cada escola assuma a educação sexual como uma efectiva necessidade dos jovens e que para tal, defina no Projecto Educativo uma política de educação para a saúde. Neste sentido, é necessário que se sensibilize toda a comunidade educativa para que efectivamente se reflecta nas prática diárias uma verdadeira preocupação com a educação para a saúde. Para tal, a escola deve ser dotada de meios físicos e humanos, dado que em termos legislativos actualmente está munida de um conjunto de normativos que lhe permitem assumir as suas responsabilidades.

Para que seja possível uma efectiva implementação da educação sexual, torna-se fundamental que a formação inicial e contínua dos docentes veja contemplada a educação sexual nas suas várias dimensões, de forma a dotar os professores de conhecimentos e competências, independentemente da sua formação de base, assumindo que a educação

sexual é uma área transversal. Por outro lado, é imperioso que cada escola encontre formas de melhorar a articulação entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, para responder à transversalidade da educação sexual e para que possa promover e implementar projectos de educação para a saúde, nos quais a vertente da sexualidade esteja presente.

Se é certo que à escola cabem responsabilidades, esta não pode estar sozinha, também a família tem a sua quota-parte, pelo que é imprescindível comprometer os encarregados de educação no seu envolvimento em projectos de educação sexual, não esquecendo que também muitos destes necessitam ver contemplada a sua formação. Para que tal parceria se torne real e produza frutos é imprescindível aumentar e tornar mais eficiente a comunicação entre professores e pais.

Dentro da comunidade educativa, os auxiliares de acção educativa são elementos essenciais que devem ser envolvidos nos projectos de educação sexual, havendo certamente a necessidade de apostar na sua formação, de forma a dotá-los de conhecimentos e competências que lhes permitam contribuir positivamente para a formação dos jovens, nomeadamente, no âmbito da educação sexual.

Por último, é de registar que cada escola está inserida num determinado contexto económico-social do qual não se pode alienar, mas pelo contrário, deve promover a criação de parcerias que possam trazer mais valias para os seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos mais saudáveis e por isso mais felizes e certamente para uma sociedade mais sadia.

#### **5.4. Sugestões para futuras investigações**

Tendo em conta os resultados obtidos neste estudo, a sua discussão e as limitações inerentes ao mesmo, surgem um conjunto de questões que podem constituir objecto de futuras investigações:

- Partindo da interdisciplinaridade e transversalidade da educação sexual advogada pelos docentes participantes neste estudo, os quais defendem a participação de todas as disciplinas e áreas disciplinares não curriculares do Currículo Nacional,

será pertinente conhecer as convicções dos professores das diferentes áreas curriculares no que respeita à implementação da educação sexual em meio escolar;

- Partindo do facto de as áreas curriculares não disciplinares serem pouco referenciadas pelos docentes participantes neste estudo e os clubes e as actividades extra-curriculares não terem sido referidos, importa conhecer qual o papel que estas áreas, desempenham na escola de hoje;

- Considerando que a maioria dos participantes nesta investigação se manifestam favoráveis às parcerias, quer com instituições quer com individualidades, importa conhecer as convicções dos parceiros, nomeadamente técnicos de saúde e auxiliares de acção educativa;

- Tendo presente que a amostra de pais deste estudo é pequena, propõem-se a realização de um estudo mais abrangente que englobe uma amostra de pais de maior dimensão;

- Tendo presente que, e de acordo com o definido nas Orientações Curriculares do Ensino Básico nas quais a participação activa dos alunos na sua aprendizagem é extremamente importante, torna-se pertinente conhecer qual as percepções dos mesmos relativamente à educação sexual em meio escolar;

- Dado que vários dos participantes nesta investigação referiram que a educação sexual não só deve ser feita nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, mas começar já no ensino pré-escolar e que a actual rede escolar se encontra organizada em Agrupamentos de Escolas com vários níveis de ensino, importa alargar este estudo a professores do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico, a crianças, alunos e encarregados de educação de outros níveis de ensino;

- Importa certamente conhecer as convicções de professores e encarregados de educação de outros agrupamentos, quer no meio rural, quer em agrupamentos localizados em meios urbanos e comparar com os resultados obtidos no presente estudo de forma a poder perceber a abrangência das conclusões estabelecidas;

- Reconhecendo o papel fundamental da família na educação sexual das crianças e jovens e a necessidade de efectivar parcerias escola/família, importa conhecer formas de participação dos pais na implementação de projectos de educação sexual em meio escolar, bem como a formação que eventualmente necessitam para o fazer;
  
- Reconhecendo o papel desempenhado pelos auxiliares da acção educativa na interacção diária com os jovens, importa conhecer formas de participação desta na implementação de projectos de educação sexual em meio escolar, bem como a formação que eventualmente necessitam para o fazer;
  
- Perante a importância dada à formação dos docentes, pelos participantes nesta investigação, interessa saber qual o tipo de formação, no âmbito da educação sexual, que os docentes, independentemente do nível de ensino tiveram na formação inicial e na formação contínua e ainda, que tipo de formação consideram fundamental para poderem implementar a educação sexual em meio escolar.

Convictos que este estudo possa constituir um contributo para a efectiva implementação da educação sexual em meio escolar, ambicionamos que se constitua como um factor de reflexão sobre uma temática de extrema importância no desenvolvimento das crianças e adolescentes, em geral, e na Escola Básica 2 e 3 de Cabeceiras de Basto, em particular.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério das Educação, Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P. (2002). Finalidades e Natureza das Novas Áreas Curriculares. In Abrantes, P., Figueiredo, C., Simão A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério das Educação, Departamento da Educação Básica, 9-18.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiermaux, J., Moroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amaro, S., Frazão, C., Pereira, M. & Teles, L. (2004). HIV/AIDS Risk Perception, Attitudes and Sexual Behaviour in Portugal. *International Journal of STD & AIDS*, 15, 56-60.
- Araújo, W., Pires, E. & Cunha, A. (1998). Parto na Adolescência. In D. Monteiro, A. Cunha, A. Bastos, (Orgs.), *Gravidez na Adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 97-105.
- Assembleia da República. (2005). *Conferência Internacional de Jovens Decisores. Direitos e Saúde Sexual e Reprodutiva e Objectivos desenvolvimento do Milénio em Portugal e em todo o Mundo*. Declaração de Lisboa. Lisboa: Assembleia da República. Consultado a 21 de Janeiro em 2008. <http://www.apf.pt/pdf/jovensdecisores2005.pdf>,
- Audiger, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo: Conselho da Europa (doc. DECS/EDU/CIT (2000) 23).
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, A. (1987). As Parafilias. In Gomes, F., Albuquerque, A., Nunes, J. (Orgs.), *A Sexologia em Portugal. A sexologia Clínica* (volume I). Lisboa: Texto Editora, 159-180.

- Bennett, S. & Assefi, N. (2005). School-based Teenage Pregnancy Prevention programs: a Systematic Review of Randomized Controlled Trials. *Jornal of Adolescent Health*, 36, 72-81.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadiz, B. (1997). Prevencion y Tratamiento de los Abusos Sexuales Infantiles. In J. Zapien, (Orgs.), *Avances en Sexologia*. Bilebao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitate, Servicio Editorial, 207-232.
- Canavarro, M. & Pereira, A. (2001). Gravidez e Maternidade na Adolescência: Perspectivas Teóricas. In M. Canavarro, (Orgs.), *Psicologia da Gravidez e da Maternidade*. Coimbra: Quarteto Editora, 323-357.
- Canavarro, M., Pereira, M. & Morgado, L. (2003). A Adolescência, a Mulher e a SIDA. Comunicação apresentada no *IV Congresso Virtual HIV/AIDS: A Mulher e a Infecção pelo VIH/SIDA*. Consultado a 6 de Dezembro de 2007 em <http://www.aidscongress.net/pdf.php?idcomunicaçã=176>.
- Cardoso, J. (2007). *Educação Sexual na Escola Básica Pública Português. Análise Sociológica das Perspectivas e Práticas Pedagógicas de Professores do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis (2006). *Infecção VIH/SIDA: A Situação em Portugal a 31 de Dezembro de 2006*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge. Doc. 137.
- Centro de Vigilância Epidemiológica das Doenças Transmissíveis (2007). *Infecção VIH/SIDA: A situação em Portugal a 30 de Junho de 2007*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge. Doc. 138.
- Community Acquired Infections Division Center for Infectious Disease Prevention and Control, Health Canada (2003). *Canadian Guidelines for sexual health education*. Ottawa: SIECCAN

- Cunha, A., Monteiro, D. & Reis, A. (1998). Factores de Risco da Gravidez na Adolescência. *In* D. Monteiro, A. Cunha, A. Bastos (Orgs.), *Gravidez na Adolescência*. Rio de Janeiro: Editora RevinteR Ltda, 42-55.
- Davies, D. (2003). A Colaboração Escola-Família-Comunidade: Uma Perspectiva Americana. *In* C. Pinto, M. Teixeira (Orgs.), *Pais e a Escola - parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET, 71-94.
- Department for Education and Employment – DfEE (2000). *Sex and Relationship Education Guidance*. Nottingham: DfEE.
- Dias, A., Ramalheira, C., Marques, L., Seabra, M. & Antunes, M. (2002). *Educação da Sexualidade no Dia-a-Dia da Prática Educativa*. Braga: Edições da Casa do Professor.
- Farias, J. (2002). *Atitudes dos Pais Encarregados de Educação Face à Educação Sexual. Estudo com Pais Encarregados de Educação de Alunos do 2.º Ciclo da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Teixoso*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os Adolescentes, um Desafio para Pais e Educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fonseca, L., Soares, C. & Vaz J. (Coord.), (2003). *A Sexologia. Perspectiva Multidisciplinar* (volume I). Coimbra: Quarteto Editora.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., Vilar, D. (2001). *Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores*. Porto: Texto Editora.
- Gall, M., Borg, W. & Gall. J. (2003). *Educational Research. An Introduction*. United States of America: Longman Pub..
- Galvão, J. (2000). *Um Olhar Sobre a Sexualidade Humana para uma Paternidade Responsável*. Lisboa: Paulinas.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Goldman, J. & Bradley, G. (2001). Sexuality Education Across the Lifecycle in the New Millennium. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 1(3), 197-217.
- Gomes F., Albuquerque, A. & Nunes, J. (Orgs.) (1987). *A Sexologia em Portugal. A sexologia Clínica* (volume I). Lisboa: Texto Editora.
- Gomes, F. (2003). Parafilias. In L. Fonseca, C. Soares, J. Vaz, (Coords.), *A Sexologia. Perspectiva Multidisciplinar* (volume I). Coimbra: Quarteto Editora, 421-469.
- Instituto Nacional de Estatística (1998). *Inquérito à Fecundidade e Família: Resultados Preliminares*. Lisboa: INE.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2002). A Cooperação entre Pais e Professores: Contornos de uma questão controversa. In J. Lima, (Orgs.), *Pais e Professores. Um desafio à cooperação*. Porto: Edições ASA, 7-21.
- López, F. & Fuertes, A. (1999a). *Para Comprender La Sexualidad*. Navarra: Editoria Verbo Divino.
- López, F. & Oroz, A. (1999b). *Para Comprender La Vida Sexual del Adolescente*. Navarra: Editoria Verbo Divino.
- López, F. (1990). *Educacion Sexual*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- López, F. (1995). *Educación Sexual de Adolescentes y Jóvenes*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- López, F. (2005). A Educação Sexual em Espanha. *Educação Sexual em Rede*, 1, 21-24.
- López, F. (1997). Afecto y Sexualidad. In J. Zapian, (Orgs.), *Avanços em Sexologia*. Bilebao: Universidade do País Basco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Unibertsitatea, Servicio Editorial, 23-62.
- Lourenço, M. (1998). *Textos e Contextos da Gravidez na Adolescência. Adolescente, a Família e a Escola*. Lisboa: Fim do Século, Edições Lda.

- Mabray, D. & Labauve, B. (2002). A Multidimensional Approach to Sexual Education. *Sex Education*, 2(1), 31-34.
- Mariano, M. (2006). *A Educação Sexual na Escola. Um Estudo com Alunos e Professores do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Matos, M., Simões, C., Gaspar, T., Tomé, G., Ferreira, M., Linhares, F., Diniz, J. & Equipa do Aventura Social (2006c). *Consumo de Substâncias nos Adolescentes Portugueses. - Relatório Preliminar, Dezembro 2006*. Consultado a 21 de Janeiro de 2008 em [www.fml.utl.pt/aventurasocial](http://www.fml.utl.pt/aventurasocial).
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Pereira, S., Diniz, J. & Equipa do Aventura Social (2006b). *Comportamento Sexual e Conhecimentos, Crenças e Atitudes Face ao VIH/SIDA. Relatório Preliminar, Dezembro 2006*. Consultado a 21 de Janeiro de 2008 em [www.fml.utl.pt/aventurasocial](http://www.fml.utl.pt/aventurasocial).
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Silva, M., Gaspar, T., Diniz, J. & Equipa do Aventura Social (2006a). *Indicadores de Saúde dos Adolescentes Portugueses. Relatório Preliminar (2006)*. Consultado a 21 de Janeiro de 2008 em [www.fml.utl.pt/aventurasocial](http://www.fml.utl.pt/aventurasocial).
- McMillan, J. & Schumacher, S. (1997). *Research In Education. A Conceptual Introduction* (Fourth Edition). United States of America: Allyn & Bacon.
- Metcalf, O., Weare, K., Wijnsma, P., Williams, T., Williams, M. & Young, I. (2001). *Promover a Saúde da Juventude Europeia – Educação para a Saúde nas Escolas. Manual de Formação para Professores e outros Profissionais que Trabalham com Jovens*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Milton, J., Berne, L., Peppard, J., Patton, W., Hunt, L. & Wright, S. (2001). Teaching Sexuality Education in High Schools: What Qualities do Australian Teachers Value? *Sex Education*, 1(2), 175-186.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2001b). *Programa de Ciências da Natureza. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001c). *Orientações Curriculares do Ensino Básico. 3.º Ciclo. Ciências Físicas e Naturais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Relatório de Progresso – Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação & Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde. (2007). *Programa Nacional de Prevenção e Controlo da Infecção VIH/SIDA – 2007-2010 – Um Compromisso com o Futuro*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Montadon, C. & Perrenoud, F. (2001). *Entre Pais e Professores. Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Montadon, C. (2001). O Desenvolvimento das Relações Família-escola. Problemas e Perspectivas. *In* Montadon, C., Perrenoud, F. (Orgs.), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora, 13-28.
- Monteiro, D. (1998). Pré-Natal da Gestante Adolescente. *In* D. Monteiro, A. Cunha, A. Bastos, (Orgs.), *Gravidez na Adolescência*. Rio de Janeiro: Editora RevinteR Ltda, 57-74.
- Moreira, A. (2003). Disfunções Sexuais Masculinas. Definição, Classificação e Incidência *In* L. Fonseca, C. Soares, J. Vaz (Coords.), *A Sexologia. Perspectiva Multidisciplinar*. Volume I, Coimbra: Quarteto Editora, 131-144.
- Moreno, A., Hernández, M., Rodríguez, M., Estevez, V., Muñoz, M., Madrid & M. Inés. (1997). *Educación para la Salud en la Escuela, Experiencia y Participación*. Murcia: Servicio de Publicaciones da Universidade de Murcia.

- Muñoz, F. (1998). La Educación Afectivo-Sexual en la Escuela. In M. González, (Orgs.), *La Educación para la Salud del siglo XXI. Comunicación Y Salud*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos, S. A., 355-364.
- Musitu, G. (2003). A Bidireccionalidade da Relações Família/Escola. In C. Pinto, M. Teixeira, (Orgs.), *Pais e a Escola – parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET, 141-174.
- Nodin, N. (2001). *Os Jovens Portugueses e a Sexualidade em Finais do Século XX*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família.
- Oliveira, F. (1992). *Sexualidade. Conhecimentos, Comportamentos e Opiniões. Pontos de Vista de Adolescentes Escolarizados e não Escolarizados, Pais e Professores. Estudo no Concelho de Cabeceiras de Basto*. II Ciclo de Estudos Especiais em Saúde Escolar (não publicado). Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública.
- Oliveira, F. (1995). *Contribuição para o Estudo da Adolescência. Experiência de Três anos com Jovens em Cabeceiras de Basto*. (Trabalho não publicado). Cabeceiras de Basto: Centro de Saúde de Cabeceiras de Basto.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- OMS (1978). *Declaração de Alma-Ata*. Geneva: Organização Mundial de Saúde.
- OMS (1986). *Carta de Ottawa*. Geneva: Organização Mundial de Saúde.
- Ortega, J. (1994). *Educação de la Sexualidade*. Navarra: Ediciones Universidade da Navarra, S.A.
- Paiva, A., Caldas M. & Cunha, A. (1998). Perfil Psicossocial da Gravidez na Adolescência. In D. Monteiro, A. Cunha, A. Bastos, (Orgs.), *Gravidez na Adolescência*. Rio de Janeiro: Editora RevinteR Ltda, 7-30.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Pereira, M. & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual. Contextos de Sexualidades e Adolescência*. Porto: Edições Asa.

- Perrenoud, F. (2001). O Que a Escola Faz às Famílias. In C. Montadon, F. Perrenoud, (Orgs.), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível? Para Uma Análise Sociológica das Interações Entre a Família e a Escola*. Oeiras: Celta Editora, 56-112.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roque, O. (2001). *Semiótica da Cegonha. Jovens, Sexualidade e Risco de Gravidez não Desejada*. Évora: APF.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de Entrevista e Estratégias do Entrevistado. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiermaux, C. Moroy, D. Ruquoy, P. Saint-Georges (ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 84-116.
- Santelli, J., Ott, M., Lyon, M., Roger, J., Summers, D. & Schleifer, R. (2006). Abstinence and Abstinence-only Education: A review of U.S. Policies and Programs. *Jornal of Adolescent*, 38, 72-78.
- Sexuality Information and Education Council of the United States – SIECUS (2001). *Towards a Sexually healthy América: Roadbloccs Imposed by the Federal Government's Abstinence-only-Until-Marriage education Program*. New York: SIECUS.
- Sexuality Information and Education Council of the United States – SIECUS (2004). *Guidelines for comprehensive sexuality education. Kindergarten through 12<sup>th</sup> grade*. New York: SIECUS.
- Silva, I. (2006). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com futuros Professores e Alunos do 9.º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Simões, M. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (199). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Teixeira, M. (2003). A Participação dos Pais na Escola. Perspectivas de Pais e Professores. *In* M. Teixeira, C. Pinto, (Orgs.). *Pais e Escola. Parceria para o Sucesso*. Porto: Edições ISET, 175-2008.
- The Sex Information and Education Council of Canada – SIECCAN (2005). *Sexual Health Education in Schools: Questions & Answers*. Ottawa: SIECCAN.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNFPA (2004). *Estado da População Mundial 2004. El Consenso de El Cairo, Diez Anos Después: Población, Salud Reproductiva Y Acciones Mundiales para Eliminar a Pobreza*. New York: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNFPA (2007). *Estado da População Mundial 2007. Desencadeando o Potencial do Crescimento Urbano*. New York: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Vaz, J., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *A Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, L., Silvestre, A., Teixeira, F. & Martins, I. (2000). *Nem Sempre o Silêncio é de Ouro. O Caso da SIDA*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Vilaça, T. (2006). *Acção de Competência de Acção em Educação Sexual: Uma Investigação com Professores e Alunos do 3.º Ciclo de Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Vilaça, T. (2008). Projecto de Educação Sexual Orientado para a Acção e Participação: Efeitos nas Escolas, Professores, Pais e Alunos. *In* F. Cruz (org.), *Actas do III Congresso Internacional Saúde, Cultura e Sociedade*. Bragança: AGIR-Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural, 128-159.
- Vilar, D. (1990). As Encruzilhadas da Educação Sexual. *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 47/48, 6-8.
- Vilar, D. (2001a). Educação Sexual ou proselitismo moral? *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 31, 3-4.

- Vilar, D. (2001b). Prefácio. In O. Roque (aut.), *Semiótica da Cegonha. Jovens, sexualidade e risco de gravidez não desejada*. Évora: APF, 11-12.
- Vilar, D. (2003). "Mass Media" e a Sexualidade. *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 36, 13-14.
- Vilar, D. (2005). Educação Sexual nas Escolas: um tema polémico???. *Revista Educação Sexual em Rede*, 2, 1-2.
- Walker, J. & Milton, J. (2006). Teachers' and Parents' Roles in the Sexuality Education of Primary School Children: a Comparison of Experiences in Leeds, UK and in Sydney, Australia, *Sex Education*, 6 (4), 415-428.
- WHO (1975). *WHO Technical Reports Series, 572*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (2003). *The World Health Report*. Consultado a 20 de Janeiro de 2008 em <http://www.who.int/whr/2003>.
- Zapian, J., Quintanilha, I. & Fernandez, P. (2000). *Programa de Educación Afectivo-Sexual. Manual*. Pais Vasco: Universidade do Pais Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Zapian, J. (2002). Educação afectivo-sexual. Universidade do Pais Basco/Euskal Herriko Unibertsitatea. *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 35, 33-38.
- Zapian, J. (2003). Educação afectivo-sexual na escola. *Revista Sexualidade & Planeamento Familiar*, 36, 33-38.
- Zapian, J. (Org). (1997). *Avanços em Sexologia*. Bilebao: Universidade do Pais Basco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Unibertsitatea, Servicio Editorial.

**ANEXO 1**

**PROTOCOLO DA ENTREVISTA A PROFESSORES E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**



## PROTOCOLO DA ENTREVISTA

### A.1: Caracterização dos encarregados de educação

---

Fase inicial (pôr à-vontade): Com estas primeiras questões, gostava de obter algumas informações sobre a sua experiência em educação sexual e habilitação académica.

#### A.1.1 Experiência em educação sexual (ES)

1.1.1. Já participou em alguma actividade de educação para a saúde ou de educação sexual?

- *(Se sim)*:

- Que temas foram tratados?
- Qual era a profissão dos organizadores?
- Quem foram os participantes?
- Gostou dessas actividades? Porquê?

#### A.1.2. Habilitação académica

1.2.1. Qual é a sua escolaridade?

1.2.2. *(Se forem licenciados)*: Que licenciatura fez?

---

### A.2: Caracterização dos professores de Ciências

---

Fase inicial (pôr à-vontade): Com estas primeiras questões, gostava de obter algumas informações sobre a sua formação e experiência em educação sexual.

#### A.2.1. Formação em ES

2.1.1. Fez algum curso de formação na área da educação sexual?

- *(Se sim)*:

- Em que temáticas incidiram esses cursos?
- Onde foram realizado?
- Qual era a profissão dos formadores?
- Gostou dessas formações? Porquê?

#### A.2.2. Experiência em ES

2.2.1. Há quantos anos é professor(a) de Ciências?

2.2.2. Em Ciências costuma ensinar tópicos relacionados com a ES?

- *(Se sim)*: Quais?
- *Se não*: Porquê?

2.2.3. Costuma leccionar Formação Cívica ou Área de Projecto?

- *(Se sim)*: Costuma ensinar tópicos de ES? Quais?
  - *(Se não)*: Porquê?
-

## **B: Concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre a ES nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico**

---

As perguntas que irei fazer nesta parte da entrevista são para ficar a conhecer a sua opinião sobre a ES nos 2.º e 3.º ciclos.

### **B.1. Caracterização da implementação ES nos 2.º e 3.º ciclo**

- 1.1.1. Na sua opinião deve, ou não, fazer-se ES nos 2.º e 3.º ciclos? Porquê?
  - *(Se sim)*: O que se deve pretender com a ES no 2.º ciclo? E no 3.º ciclo?
- 1.2.1. Os objectivos da ES no 2º e 3º ciclos devem ser iguais ou diferentes nas várias regiões do país? Porquê?
- 1.3.1. Quais devem ser os temas e problemas a trabalhar na ES no 2.º ciclo? Porquê? E no 3.º ciclo? Porquê?
- 1.4.1. Deve, ou não, pedir-se colaboração a entidades e/ou pessoas externas à escola para desenvolver os projectos de ES? Porquê?
  - *(Se sim)*: A quem deve pedir-se essa colaboração? Porquê?
  - Que tipo de contribuição deve ser pedida a cada um deles? Porquê?
- 1.4.2. *(Caso não sejam referidos os En. de Educação)*: Deve, ou não, ser pedida a colaboração dos encarregados de educação? Porquê?
  - *(Se sim)*: Que tipo de colaboração lhes deve ser pedida? Porquê?
- 1.5.1. Que tipos de actividades devem ser usadas na ES? Porquê?
- 1.5.2. *(Se referiram jogos de simulação)*: Por que é que devem ser utilizados jogos de simulação?
  - Por favor, descreva um jogo de simulação a desenvolver com estes alunos
  - Que problemas acha que devem ser tratados com jogos de simulação? Porquê?
- 1.5.3. *(Se referiram estudos de caso)*: Devem ser utilizadas histórias de vida parecidas com as reais? Porquê?
  - Pode descrever uma história de vida para estes alunos?
  - Que problemas devem ser tratados através de histórias de vida? Porquê?
- 1.5.4. Na sua opinião, é útil, ou não, contar histórias reais, relacionadas com a sexualidade para fazer ES? Porquê?
- 1.5.5. Há quem defenda que a ES deve ser feita a partir de problemas sobre a sexualidade que os alunos querem resolver. Qual é a sua opinião acerca disso?
- 1.5.6. Essas actividades devem, ou não, ser feitas com grupos mistos de alunos? Porquê?
- 1.6.1. Os projectos de ES na escola devem ser avaliados?
  - *(Se sim)*: O que se deve avaliar na ES? Porquê?
  - Quem deve avaliar? Porquê?
  - Quem deve ser avaliado? Porquê?

### **B.2. Contributos para a ES da Educação em Ciências e de outras áreas do currículo escolar**

- 2.1.1. A disciplina de Ciências deve, ou não, contribuir para a ES? Porquê?
  - *(Se sim)*: Como?
- 2.1.2. Que temas/ problemas de ES devem ser desenvolvidos em Ciências?
- 2.2.1. Na sua opinião, a ES deve, ou não, ser feita noutras disciplinas ou em áreas curriculares não disciplinares e extracurriculares?
  - *(Se sim)*: Quais? Porquê?

- 2.2.2. Algumas escolas têm um Gabinete de Apoio aos Alunos para a ES. O que pensa sobre isso?
- 2.2.3. Na sua opinião os auxiliares da acção educativa devem, ou não, contribuir para a ES dos alunos? Porquê?
- *(Se sim)*: Como?

### **B.3. Barreiras na implementação da ES nos 2.º e 3.º ciclos**

- 3.1.1. Quando se quer implementar a ES na escola encontra-se ou não algumas barreiras?
- *(Se sim)*: Quais?
  - *(Se não)*: Por que pensa isso?
- 3.1.2. Já teve oportunidade de conhecer a actual legislação sobre ES em meio escolar?
- *(Se sim)*: Na sua opinião, a actual legislação sobre ES é um incentivo ou uma barreira à sua implementação? Porquê?
- 3.1.3. Na sua opinião, o que pode facilitar a implementação da ES na escola?
- 

## **C: Concepções dos professores de Ciências e encarregados de educação sobre a relação existente entre a abordagem da ES nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, em geral, e a sua abordagem na Escola Básica 2/3 de Cabeceiras de Basto (CB)**

---

Esta última sequência de perguntas é para conhecer a sua opinião sobre a implementação da ES nos 2.º e 3.º ciclos na EB 2 e 3 de Cabeceiras de Basto.

### **C.1. Necessidade de formação em ES dos alunos da EB2/3 de CB**

- 1.1.1. Na sua opinião, os alunos desta escola têm ou não formação suficiente para viver a sexualidade sem correr riscos? Porque pensa isso?
- 1.1.2. Quais são as principais fontes de informação destes alunos sobre sexualidade?
- 1.1.3. Que tipo de influência tem cada uma dessas fontes sobre estes alunos?

### **C.2. Caracterizar a implementação da ES na EB2/3 de CB**

- 2.1.1. Nesta escola, o que se deve pretender com a ES nos 2.º e 3.º ciclos deve, ou não, ser o mesmo que referiu na 1ª parte da entrevista para estes níveis de escolaridade? Porquê?
- 2.2.1. Nesta escola, os temas e problemas que devem ser tratados com os alunos dos 2.º e 3.º ciclos devem, ou não, ser os mesmos que referiu na 1ª parte da entrevista? Porquê?
- 2.3.1. Nesta escola, deve, ou não, pedir-se colaboração externa para os projectos de ES? Pelas mesmas razões que indicou na 1ª parte da entrevista ou por outras razões? Porquê?
- *(Se sim)*: Deve, ou não, pedir-se a colaboração a quem já referiu na 1ª parte da entrevista? Porquê?
  - Devem, ou não, dar o mesmo tipo de contributos que já referiu? Porquê?
- 2.3.2. *(Caso não sejam referidos os En. De Educação)*: Nesta escola deve, ou não, ser pedida a colaboração dos encarregados de educação? Pelas mesmas razões que indicou na 1ª parte da entrevista ou por outras razões? Porquê?
- *(se sim)*: Devem, ou não, dar os mesmos tipos de contributos que já referiu? Porquê?

- 2.4.1. Nesta escola o tipo de actividades que devem ser privilegiadas na ES são as mesmas que já referiu na 1ª parte da entrevista ou quer indicar outras? Porquê?
- 2.4.2. Aqui na escola, as actividades devem, ou não, ser as mesmas para os alunos do 2.º e 3.º Ciclos? Porquê?
- 2.4.3. Nesta escola, as raparigas e os rapazes devem, ou não, ser envolvidos nas mesmas actividades para todos os temas? Pelas mesmas razões que já referiu ou por outras razões? Porquê?
- 2.5.1. Nesta escola, os projectos de ES devem, ou não, ser avaliados?
- *(Se sim)*: o que deve ser avaliado deve, ou não, ser o mesmo que referiu na 1ª parte da entrevista? Porquê?
  - Quem deve avaliar, devem, ou não, ser os mesmos intervenientes que referiu na 1ª parte da entrevista? Porquê?
  - Quem deve ser avaliado, devem, ou não, ser as mesmas pessoas que referiu na 1ª parte da entrevista? Porquê?

### **C.3. Contributos para a ES na EB2/3 de CB das Ciências e de outras áreas do currículo**

- 3.1.1. Nesta escola a disciplina de Ciências deve, ou não contribuir, para a ES? Porquê?
- *(Se sim)*: Como descreveu na 1ª parte da entrevista ou de outra forma? Porquê?
- 3.2.1. Nesta escola, a ES deve, ou não, ser feita nas mesmas áreas curriculares e extracurriculares que referiu na 1ª parte da entrevista? Porquê?

### **C.4. Barreiras na implementação da ES na EB 2/3 de CB**

- 4.1.1. Conhece algumas barreiras que possam ter impedido ou podem vir a impedir o avanço da ES nesta escola?
- *(Se sim)*: Quais?
- 4.1.2. Na sua opinião, como será possível ultrapassá-las?
- 4.1.3. *(se não referiram os pais e os professores)*: Os pais e os professores poderão dar algum contributo no sentido de ultrapassar estas barreiras ou, antes pelo contrário, poderão constituir um entrave?
- *Se podem dar contributo*): Qual?
  - *(Se podem constituir um entrave)*: Como é que isso poderá ser ultrapassado?
- 4.1.4. Na sua opinião, o facto da grande maioria dos pais dos alunos desta escola serem católicos pode, ou não, interferir na abordagem da ES nas suas várias dimensões? Porquê?
- *Se sim*): Como?
  - Como é que isso poderá ser ultrapassado?

---

## **D: Feedback da entrevista**

*Fase final: será pedido um feedback da entrevista.*

- 1.1.1. Na sua opinião, qual é a relação entre sexo, sexualidade e afectividade?
- 1.1.2. Antes de terminarmos, gostaria de acrescentar algo que não foi abordado durante entrevista?
- 1.1.3. Como se sentiu ao ser entrevistado?
-